FEVRIER 1984 — 6 FF

Le Courrier de l'unesco



L'alphabétisation à l'échelle des cultures

M — 1205 — 402 — 6 F



AMIS A TRAVERS LE MONDE

Appel du Directeur général de l'Unesco

NOUS vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs — une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la Solidarité ne se décrète pas : elle se vit.

UNE des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du *Courrier de l'Unesco.*

Vous qui êtes lecteur du *Courrier de l'Unesco,* pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le *Courrier de l'Unesco* peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du *Courrier de l'Unesco* le Courrier de la Solidarité.

A. M. M'Bow

Amadou-Mahtar M'Bow

Voir encart ci-joint



Amis à travers le Monde

"Amis à travers le monde" est le nom d'une campagne de solidarité qui propose aux lecteurs du Courrier de l'Unesco d'offrir un abonnement à un inconnu qui, actuellement, ne peut se le permettre du fait de ses conditions d'existence.

La Fédération mondiale des associations et clubs Unesco s'associe à cette initiative dans le cadre de son activité d'échanges à travers tous les pays du monde. Elle se chargera d'établir la chaîne de solidarité entre les lecteurs d'aujourd'hui et ceux de demain. Libre à eux de nouer le dialogue et de devenir des familiers.

Amis à travers le Monde

En réponse à l'appel "Amis à travers le monde", j'offre un ou plusieurs abonnements d'un an au Courrier de l'Unesco à un ou plusieurs amis que je ne connais pas encore.

Tarif spécialement consenti pour cette campagne de solidarité

- ☐ 1 abonnement d'un an : **48 FF**
- ☐ 2 abonnements d'un an : **96 FF**
- ☐ 3 abonnements d'un an : **144 FF**
- ☐ 4 abonnements d'un an : **192 FF**
- ☐ 5 abonnements d'un an : **240 FF**
- ☐ 10 abonnements d'un an : **480 FF**
- ☐ 20 abonnements d'un an : **960 FF**

Le choix des langues est limité pour cette campagne aux 4 éditions publiées au siège à Paris.

(nombre d'abonnements)

- ☐ **Français** X ____________
- ☐ **Anglais** X ____________
- ☐ **Espagnol** X ____________
- ☐ **Arabe** X ____________

Remplir en majuscule

Mon NOM PRENOM

Mon ADRESSE

CODE POSTAL VILLE

PAYS

☐ Je ne suis pas abonné au Courrier

☐ Je suis abonné mon numéro est :

____

Veuillez préciser si, au terme de l'abonnement ou des abonnements que vous venez d'offrir, la demande de réabonnement doit vous être adressée.
☐ oui ☐ non

aucune suite ne sera donnée aux demandes non accompagnées du paiement correspondant.

Je joins mon règlement en francs français (par chèque bancaire, CCP Paris 12598-48F, libellé à l'ordre de la Librairie de l'Unesco) ou l'équivalent en une autre monnaie convertible ou par mandat international.
Dans les trois mois qui suivront la réception de votre don, la Fédération mondiale des associations et clubs Unesco communiquera vos coordonnées à votre ou vos futurs amis. Vous recevrez, de votre côté, leurs noms et adresses.

A retourner à

l'Unesco/Amis à travers le monde
7, place de Fontenoy
75700 Paris
France

Si vous souhaitez que votre don reste anonyme, veuillez cocher la case ci-après ☐.

Le Courrier de l'unesco

Une fenêtre ouverte sur le monde

FEVRIER 1984 37e ANNÉE

Publié en 27 langues

Français Anglais Espagnol Russe Allemand Arabe Japonais Italien Hindi Tamoul Persan Hébreu Néerlandais Portugais Turc Ourdou Catalan Malais Coréen Kiswahili Croato-Serbe Macédonien Serbo-Croate Slovène Chinois Bulgare Grec

Une édition trimestrielle en braille est publiée en français, en anglais, en espagnol et en coréen.

Mensuel publié par l'UNESCO
Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
Ventes et distributions :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris
Belgique : Jean de Lannoy, 202, avenue du Roi, Bruxelles 6

ABONNEMENT — 1 an : 58 francs français ; 2 ans (valable uniquement en France) : 100 francs français ; Paiement par chèque bancaire, mandat, ou CCP 3 volets 12598-48, à l'ordre de : Librairie de l'Unesco. Retourner à Unesco, PUB/C, 7, place de Fontenoy - 75700 Paris.
Reliure pour une année : 46 francs.

Rédacteur en chef :
Edouard Glissant

ISSN 0304-3118
N° 2 - 1984 - OPI - 84 - 3 - 407 F

pages

Le Courrier du mois

IL faut savoir et dire que la lutte contre l'analphabétisme ne cessera jamais, tant qu'il y aura sur notre terre une seule femme ou un seul homme qui seront tenus à l'écart du monde de la connaissance et par conséquent empêchés de décider par eux-mêmes.

Handicap individuel, l'analphabétisme est aussi un frein, peut-être le plus important, à l'émancipation sociale et technologique des peuples en développement : il contribue à creuser le fossé entre pays industriels et pays moins avancés.

C'est enfin un obstacle à l'interpénétration des cultures, à leur enrichissement mutuel. Apprendre à lire et à écrire, c'est du même coup apprendre les cultures des autres autant que s'enraciner dans la sienne.

De ce point de vue, l'analphabétisme frappe aussi les pays riches, dont la complexité des structures augmente chaque jour et multiplie les difficultés des illettrés.

L'Unesco n'a cessé, depuis sa création, de guider et d'activer la lutte contre la ligne de front de l'analphabétisme dans le monde. Et si cette ligne a, en certains points et dans une certaine mesure, nettement reculé, il reste que, surtout sous les effets de la poussée démographique, le nombre absolu des analphabètes continue, hélas, de croître.

D'où, plus que jamais, l'urgence des campagnes d'alphabétisation. Notre but, dans ce numéro, a été double : esquisser, malgré les lacunes, leur situation présente et dégager les conditions de leur plus grande efficacité.

Parmi celles-ci, la première et aussi la plus impérative, mais qui n'a pas toujours semblé telle, est, tout simplement, de tenir compte de chaque terrain, de chaque humus culturel, avec ses traditions et ses centres d'intérêts propres. Comme l'écrit avec force l'un de nos auteurs : « On n'alphabétise pas les hommes, les hommes s'alphabétisent. »

Notre couverture **: peinture murale à Tepito, un quartier de la ville de Mexico. Photo © Populart, Oullins, France.**

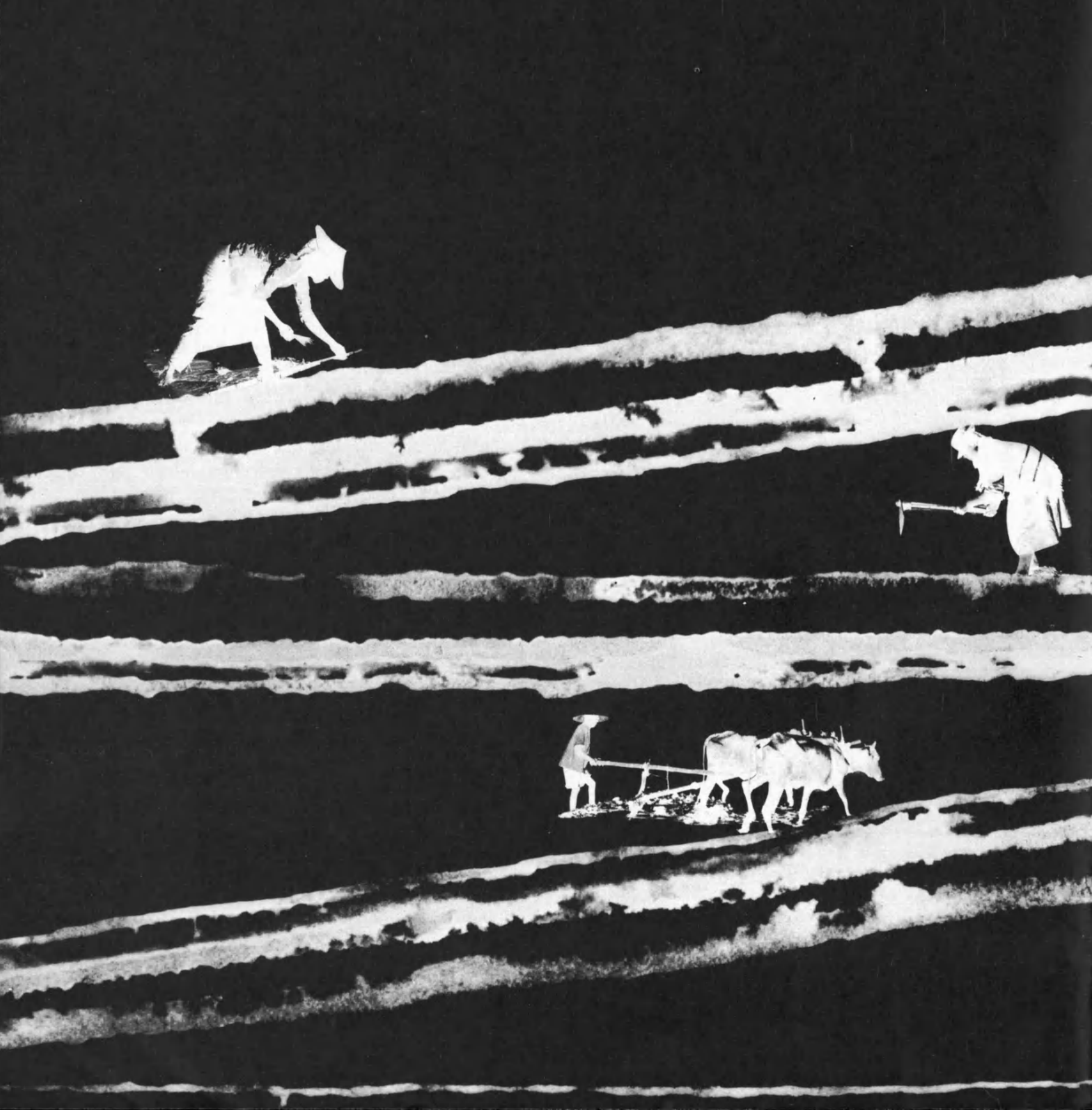
UN IMPÉRATIF MORAL

par Amadou-Mahtar M'Bow

L'ERADICATION de l'analphabétisme constitue pour la communauté internationale un impératif moral. Les raisons en sont évidentes. Il suffit de se référer au nombre d'illettrés, estimé en 1980 à 824 millions, soit 29 % de la population adulte, un nombre qui augmente constamment même si le taux d'analphabétisme décroît lentement.

Si la tendance actuelle persiste, il y aura 900 millions d'analphabètes à la fin du siècle. L'analphabétisme est, en général, étroitement associé à la pauvreté. Il est répandu surtout dans les régions les plus démunies des pays qui ont le moins de ressources et parmi les secteurs de population les plus défavorisés : ceux qui souffrent de graves carences en matière de nourriture, d'hygiène et de logement ou qui sont touchés par le chômage.

La persistance d'un analphabétisme répandu sur une



grande échelle est un obstacle majeur au développement et empêche des millions d'hommes et de femmes de prendre en mains leur destin. Elle condamne à l'échec la lutte contre la pauvreté, l'élimination des inégalités et les tentatives d'établir des relations justes et équitables tant entre les individus qu'entre les nations.

L'action que déploie l'Unesco, depuis sa création, en faveur de l'alphabétisation, a constamment évolué pour tenir compte de l'expérience acquise en ce domaine, par elle-même comme par les Etats-membres. Ainsi le programme récemment approuvé par la 22e session de la Conférence générale pour le biennium 1984-1985, contient-il certaines innovations qui méritent d'être soulignées.

La plus importante est l'adoption d'une stratégie globale qui conjuguera la généralisation et la rénovation de l'enseignement primaire —seul moyen d'attaquer l'analphabétisme à sa racine— avec l'alphabétisation des jeunes et des adultes. L'analphabétisme, c'est un fait, se nourrit de l'insuffisance de l'enseignement primaire. Si des mesures appropriées ne sont pas prises, les quelque 120 millions d'enfants d'âge scolaire qui aujourd'hui n'ont pas la possibilité de fréquenter l'école élémentaire iront grossir les rangs des analphabètes adultes. Soixante pour cent de ces enfants coupés de l'école sont des filles, soit les femmes et les mères de demain dont le rôle et l'influence dans tous les domaines de la vie sont décisifs.

Mais, même parmi les enfants qui ont la chance de fréquenter l'école, beaucoup ne prolongeront pas leurs études suffisamment pour recevoir une instruction dont la qualité et la pertinence soient telles qu'ils puissent atteindre un niveau d'alphabétisation durable. Dès lors, le développement et la réforme de l'enseignement primaire sont un élément essentiel de toute stratégie réaliste qui vise à vaincre l'analphabétisme.

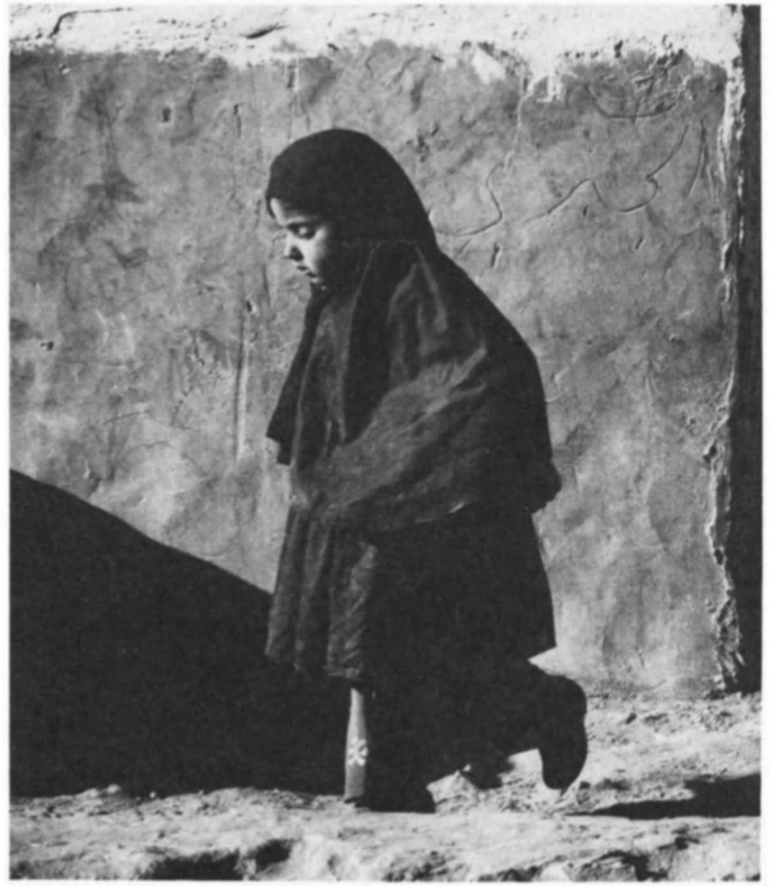
Par ailleurs, le programme de l'Unesco se penche directement sur le phénomène dit de « l'analphabétisme de retour », chez de nombreux jeunes et adultes. Des études doivent être entreprises pour cerner cette question, aux ramifications complexes, de la manière la plus systématique.

Un autre aspect du problème de l'analphabétisme a récemment retenu l'attention des chercheurs : il s'agit de la notion d'« analphabétisme fonctionnel ». Avec l'essor rapide de la science et de la technologie, le niveau d'instruction requis pour répondre aux exigences de la vie sociale et économique s'élève. Les critères de « l'alphabétisation fonctionnelle », loin d'être fixés une fois pour toutes, évoluent constamment. Par exemple, le niveau d'instruction qui suffisait, hier, pour assurer un emploi peut, demain, se révéler insuffisant.

Ce n'est qu'en apprenant à lire et à écrire qu'un être humain commence à devenir un membre actif et pleinement agissant de sa culture, qu'il peut tirer avantage de la richesse accumulée de connaissances et de savoir-faire et participer au processus collectif de réflexion sur l'évolution de sa société, bref, qu'il devient un citoyen à part entière.

Bien que son élimination exige, d'abord et surtout, un fort engagement national, l'analphabétisme est devenu un problème d'une dimension proprement planétaire. Sa suppression nécessite aussi des efforts à l'échelle mondiale, et notamment que soit renforcée la coopération internationale dans un plus grand souci que par le passé des exigences humaines fondamentales qu'implique un véritable développement.

C'est pourquoi j'en appelle, une fois de plus, à tous les responsables, pour qu'ils augmentent le volume global de l'aide consacrée à l'alphabétisation. Pour que soit stoppée, puis inversée —avant la fin du siècle— la tendance actuelle à l'augmentation du nombre absolu d'analphabètes. Pour que le prochain millénaire s'ouvre sous le signe de la liberté, de la création et du progrès pour tous. ■


Photo © Hélène Parat, Paris

Document Dieter Grauer, FAO, Rome

Les racines culturelles de l'alphabétisation

par Marcos Guerra

INTEGRER dans un processus d'alphabétisation les données de l'identité culturelle d'un peuple est un principe évident qui découle du simple bon sens. Comment ne pas l'avoir toujours compris, et pourquoi ne pas le respecter de façon systématique et rigoureuse aujourd'hui ?

Actuellement l'alphabétisation et l'éducation des adultes et des jeunes préoccupent autant les pays du tiers monde que les pays industrialisés. On aurait intérêt à reprendre les analyses d'un passé récent pour dégager combien d'échecs d'actions éducatives sont imputables au non respect des valeurs culturelles des populations concernées. Plus largement, combien d'actions politiques, combien de projets de développement n'ont-ils pas souffert du mépris de ces valeurs ?

Toute action éducative est, pour nous, par essence culturelle, dans le sens donné à ces actions par Paulo Freire. Il ne suffit pas de *respecter l'identité culturelle ;* il faut tenter d'*intégrer au maximum les valeurs* de la culture, de la civilisation, de la société où nous sommes amenés à vivre et à travailler. Ce n'est pas pour des raisons pédagogiques, économiques, de gain de temps, ou psychologiques ou politiques, — même si chacune de ces raisons peut justifier l'intégration. C'est parce que ces valeurs font partie de l'action éducative, et que sans elles l'action serait incomplète et pourrait produire des « antigènes ».

On peut espérer, raisonnablement, que certains pays pourront éliminer l'analphabétisme avant la fin de ce siècle, ou le réduire à des taux insignifiants, pourvu qu'il y ait une volonté politique et une programmation cohérente et réaliste. Mais on sait déjà que, dans d'autres pays et pour des millions d'individus, la non maîtrise de la lecture et de l'écriture aggravera leurs difficultés quotidiennes et rendra plus difficile l'intégration dans leur propre société, ainsi que l'accès aux services qu'elle offre, voire le partage des richesses, des privilèges et des responsabilités traditionnellement réservés à une élite. Dans tous les cas, le choix des politiques éducatives et l'intégration des valeurs culturelles dans ces politiques pourront soit faciliter la vie de l'ensemble des citoyens, soit décider de leur marginalisation.

A quelques exceptions près, les premiers programmes d'alphabétisation assimilaient abusivement analphabétisme et absence de culture. Il en reste encore des résidus qui, heureusement, rencontrent aujourd'hui une autre forme de résistance culturelle ne permettant plus certains génocides dont ont été victimes les civilisations d'Amérique latine, par exemple.

Les décisions relatives à la langue d'alphabétisation et à la manière d'exprimer le calcul écrit selon les acquis culturels, ainsi que les choix des méthodes et contenus des actions culturelles sont directement liés à ce respect des cultures, à l'intégration de leurs valeurs. Le choix des techniques, du maté-

SUITE PAGE 8

MARCOS GUERRA, *Brésilien du Nordeste, est consultant pour les problèmes d'éducation et de développement auprès de diverses organisations du système des Nations unies, notamment de l'Unesco, et d'Organisations non gouvernementales européennes. Il a participé à des campagnes d'alphabétisation dans son pays et a dirigé divers projets de développement et de formation de cadres au Niger et en Côte d'Ivoire.*

Au marché qui se tient lors de la fête annuelle de Touba, au Sénégal, un étalage de pilons et de mortiers destinés à broyer le mil attire d'éventuels clients. Dans les pays du tiers monde, marchands et clients déploient souvent, même lorsqu'ils sont analphabètes, une stupéfiante capacité de calculer les prix à la vitesse de l'éclair.



Seules de puissantes motivations peuvent amener des adultes à entreprendre et à poursuivre les immenses efforts qu'exige une alphabétisation réussie. Ces motivations peuvent être culturelles, religieuses, économiques ou politiques. En bas, de jeunes moines tibétains apprennent à écrire dans le monastère bouddhiste de Mamali (Himachal Pradesh) en Inde. Ci-dessous, inscriptions dans un centre de vaccination situé dans le nord du Brésil.



Photo René Burri © Magnum, Paris



Des morceaux de roseau, d'écorce et d'herbe amère sont entrelacés pour former un « nœud-message » qui scelle la paix entre deux peuples de la Nouvelle-Calédonie. Ce nœud signifie : « Voici le chaume et l'écorce pour refaire vos demeures, il n'y a plus d'amertume entre nous. » C'est là un exemple de la manière dont les cultures orales utilisent divers systèmes de symboles non écrits pour exercer la mémoire et organiser la pensée.

Photo Lemzaouda © Musée de l'Homme, Paris



Photo © François Dupuy, Paris

SUITE DE LA PAGE 6

riel, la définition des programmes de sensibilisation et de post-alphabétisation, sont autant d'occasions pour intégrer ou évacuer un ensemble d'éléments importants des cultures nationales. Tout ceci exige donc un partage du pouvoir, les programmes et les politiques ne pouvant plus être définis par les seuls spécialistes, mais devant démocratiquement intégrer les acteurs de la résistance culturelle.

Chose étonnante, l'alphabétisation constitue presque toujours un très vaste réseau agissant de façon simultanée et continue dans une région donnée. Son action exige une assiduité et un dévouement plus importants que les activités d'un parti politique. Jeunes et adultes viennent souvent apprendre ensemble dans des dispositions encore plus favorables que celles qu'ils montrent dans d'autres services publics, y compris des dispensaires.

Toutefois, ce réseau dense et permanent n'est utilisé que dans le sens descendant : le message passe, le programme est suivi, on apprend à lire et à écrire. Les hommes se transforment, l'animateur inclus. Mais les canaux qui transmettent jusqu'au sommet la richesse de ces échanges, permettant ainsi à ces valeurs culturelles d'émerger et de s'affirmer comme telles, ces canaux de la remontée fonctionnent souvent moins bien, quand ils ne se contentent pas de recueillir des données seulement quantitatives. Ou bien ils ne sont pas du ressort de l'action d'alphabétisation, et le cloisonnement fait qu'ils n'influencent pas toujours l'action éducative elle-même.

Actualiser politiques et programmes est une autre nécessité. Nous avons rencontré des programmes et des manuels d'alphabétisation, dans des sociétés révolutionnaires et en pleine transformation, appliqués par des militants d'avant-garde, de beaux programmes et manuels imprimés qui n'ont subi aucune modification depuis presque dix ans.

En Afrique, on rencontre encore souvent des programmes d'alphabétisation qui n'ont pu intégrer ces notions d'identité culturelle pour différentes raisons. Des raisons simples : par exemple, le fait que la prise de conscience de l'importance de ces questions est relativement récente, ou qu'elle n'a pas été suffisamment envisagée par les spécialistes lors de la définition des politiques nationales. Ou des raisons complexes, comme celles liées à l'énorme difficulté qu'il y a à définir une politique cohérente par rapport au choix de la langue d'alphabétisation, puisqu'il fallait utiliser une langue dite d'unité nationale (souvent celle de l'ancien colonisateur) au détriment d'un choix qui pourrait accentuer des différences internes et nuire à l'unité nationale et à la souveraineté.

Pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes et des jeunes, la langue est de première importance. Non seulement parce qu'elle est un moyen privilégié d'expression d'une culture et d'une civilisation, mais aussi parce qu'elle est un moyen privilégié de communication. Le choix d'une autre langue, s'il se justifie, oblige à développer d'autres moyens d'expression culturelle qui ne viendront pas renforcer l'alphabétisation et ses acquis, mais pourront servir à l'identité culturelle. Ce choix oblige finalement aussi les analphabètes à un double travail : alphabétisation et acculturation.

Pour le calcul, un observateur attentif perçoit vite cette évidence : un analphabète, incapable d'écrire ses calculs intermédiaires ou finaux, n'est pas pour autant incapable de faire des opérations, souvent très poussées. Déjà, un touriste de passage peut observer dans la rue des gens qui jouent à des jeux traditionnels ou aux cartes, ou bien traiter au marché ou dans les villes avec des marchands, qui révèlent d'étonnants pouvoirs de calcul mental, pouvant même effectuer différentes opérations de change aux taux officiels et à différents taux...

Ce n'est pas nouveau, des mathématiciens et, aujourd'hui, des informaticiens s'intéressent à des jeux populaires du tiers monde, utilisés largement par des analphabètes, qui impliquent des calculs mentaux effectués à des vitesses défiant souvent les performances de la calculatrice la plus perfectionnée.

Prendre en compte divers éléments, et tous ceux qui représentent le vécu et le savoir accumulés pendant des générations, transmis uniquement par la tradition orale et à l'aide de certains supports non écrits, voilà le défi. Les mettre en valeur, les organiser et les restituer dans un travail éducatif, y compris pour permettre une réflexion critique sur ces valeurs et faciliter le dialogue et l'affrontement avec des valeurs nouvelles dans notre monde devenu interdépendant, c'est l'obligation qui incombe à toute politique cohérente en matière d'alphabétisation et d'éducation des jeunes et des adultes.

Intégrer les valeurs de leur identité culturelle ne peut que stimuler le travail de ceux qui s'alphabétisent, dont nul n'ignore le courage, l'effort et la persévérance qui les animent. Mais il faut que les politiques et les programmes éducatifs, les besoins et les aspirations des analphabètes coïncident dans un même objectif, dans un consensus démocratique.

Marcos Guerra



Photo Paolo Koch © Rapho, Paris

Attentifs à leur prochain coup, ces deux Kényens jouent au *wari*, un jeu qu'on pratique sur une planche divisée en compartiments en utilisant comme pièces des noix ou des fèves. Le *wari* appartient à un groupe de jeux analogues qu'on retrouve en divers endroits du monde. Connus généralement sous le nom de *mancala*, ils ont été pratiqués pendant des milliers d'années en Egypte avant de se répandre dans certaines régions de l'Asie et de l'Afrique et d'être introduits dans les Caraïbes.

Le milieu et la volonté

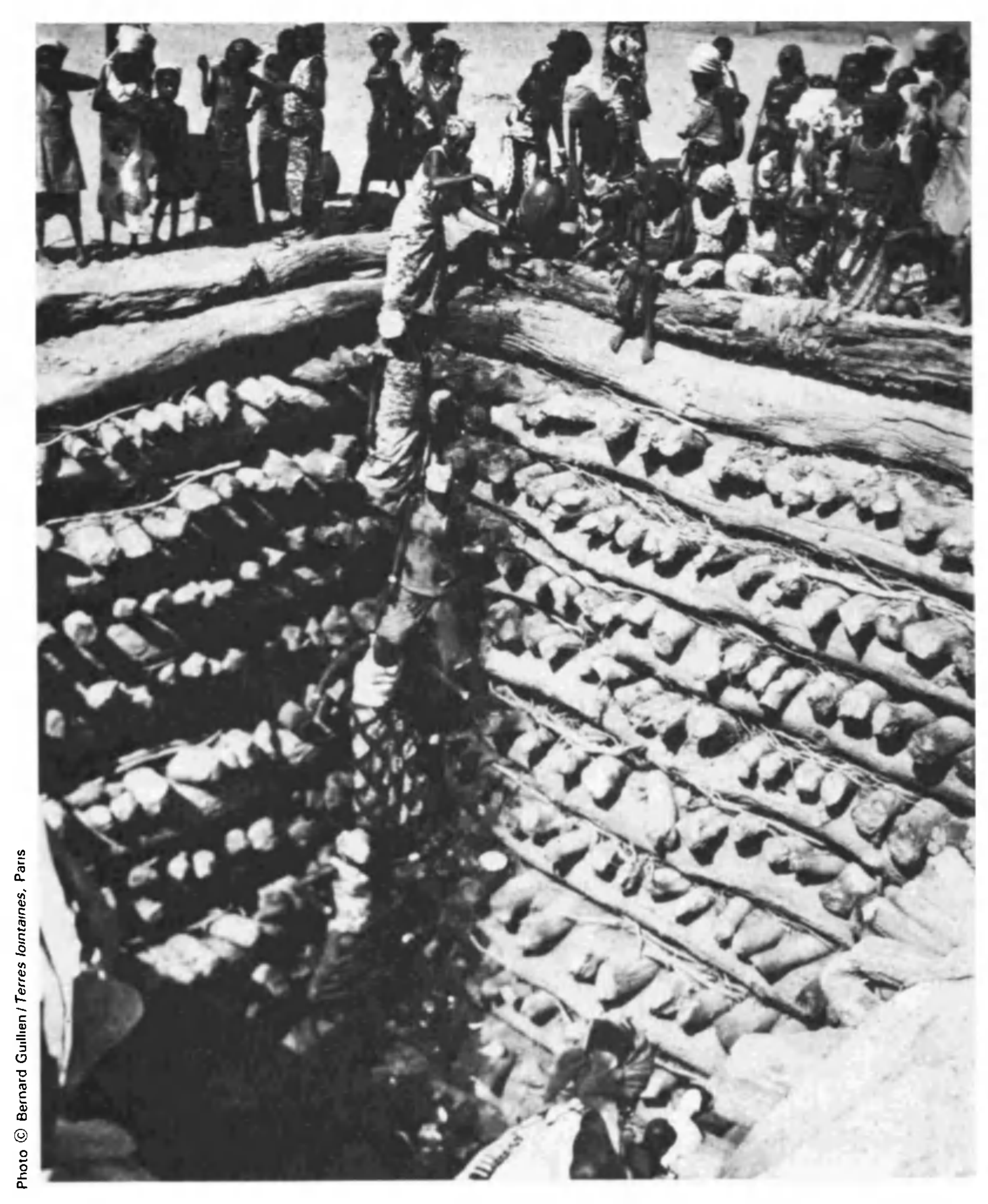


Photo © Bernard Guillien / Terres lointaines, Paris

Ci-dessus, au Niger, des femmes font la chaîne pour remonter l'eau d'un puits. Le Niger est l'un des 31 pays les moins avancés. Dans onze d'entre eux, moins de 10 % de la population féminine est alphabétisée et dans quatre autres, ce chiffre atteint moins de 0,6 %. Le nombre des analphabètes, dans tous ces pays, est plus élevé chez les femmes que chez les hommes.

par Marcel de Clerck

MARCEL DE CLERCK, *de Belgique, a mené une carrière d'éducateur et d'agent de développement rural au service de l'Unesco. Il a été notamment Conseiller régional pour l'éducation des adultes au Bureau régional de l'Unesco pour l'Asie, à Bangkok, puis responsable de la formation des cadres de l'alphabétisation au Siège de l'Organisation. Il a publié, entre autres :* Le séminaire opérationnel, méthode novatrice de formation pour le développement *(1976) et* L'éducateur et le villageois, de l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle *(1984).*

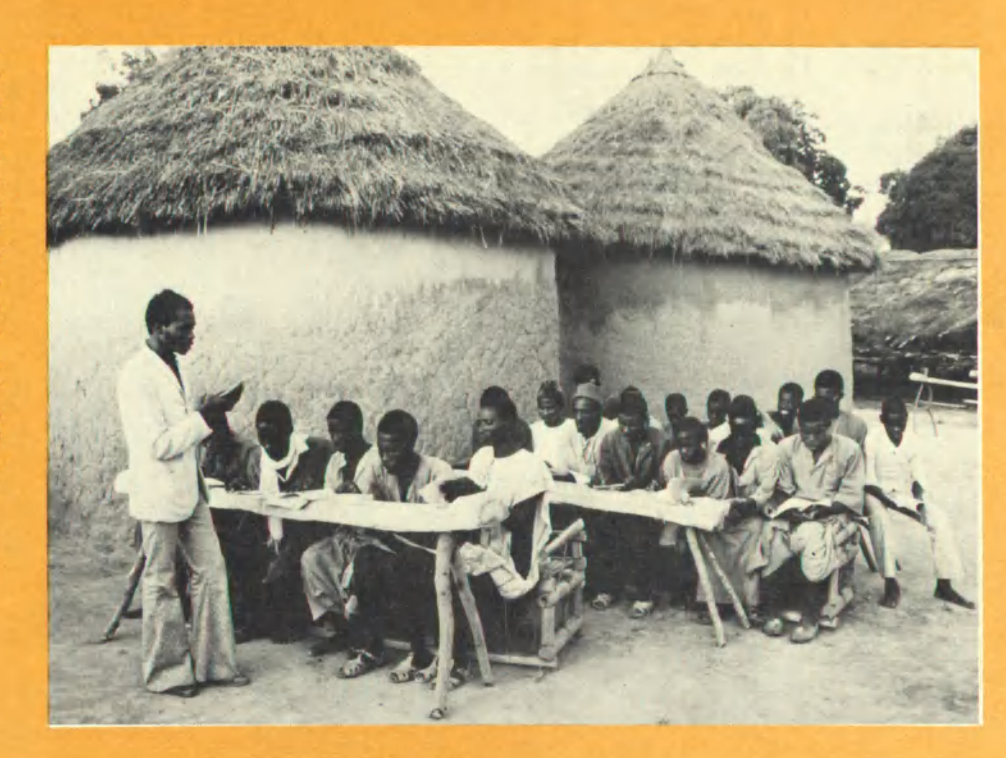
POUR les dirigeants d'une campagne contre l'analphabétisme, le fait d'être illettré en ce 20ᵉ siècle est un fléau et l'éradication de ce fléau est un acte de justice sociale. Mais qu'en pensent les analphabètes eux-mêmes ? Est-ce qu'apprendre à lire et à écrire leur paraît une chose importante, nécessaire, désirable ? Comment vont-ils accueillir le programme ? Vont-ils se précipiter en masse aux classes ouvertes à leur intention ou vont-ils bouder l'effort généreux des animateurs de la campagne ? Quels mobiles, quelles situations pourraient éventuellement inciter les illettrés à s'intéresser à leur propre alphabétisation ?

Le facteur essentiel de toute opération d'alphabétisation est le milieu. D'une manière générale, le taux d'analphabétisme d'une collectivité affecte directement les attitudes et le comportement de ses membres à l'égard de l'alphabétisation. L'expérience montre que les attitudes envers l'alphabétisation et en particulier envers l'écrit des individus appartenant à un milieu où l'analphabétisme est encore très répandu peuvent différer énormément de celles qu'on observe dans un milieu où l'analphabétisme ne survit que comme phénomène résiduel. Pour la commodité de l'analyse, on peut considérer du point de vue de l'analphabétisme quatre milieux distincts.

Un milieu pré-alphabète, qui se caractérise, au plan des communications, par l'oralité et où prédomine presque exclusivement, pour les multiples relations de la vie quotidienne, le recours à la communication ▶

Avec l'aide de l'AID (Association internationale de développement affiliée à la Banque mondiale), le gouvernement du Mali a lancé de 1973 à 1978 la seconde phase de l'« Opération arachides et cultures vivrières ». Cette opération comprend la livraison de matériels aux cultivateurs, un programme de recherches agronomiques, l'amélioration des services médicaux et vétérinaires, mais aussi un programme d'alphabétisation fonctionnelle. A droite, des fermiers maliens apprennent à lire et à écrire, dans la région de Kita.

Photo © Ray Witlin, Banque Mondiale, AID



orale. Ce milieu vit comme si l'écriture, le mot imprimé n'existaient pas. Les rares alphabétisés que l'on y trouve se comportent comme s'ils n'avaient jamais appris à lire. A un tel milieu correspond un taux d'analphabétisme supérieur à 75 %. Il n'y a pas de motivations suffisantes pour susciter un intérêt soutenu à l'égard d'une alphabétisation traditionnelle et rudimentaire envisagée comme un but en soi.

Il serait toutefois erroné de conclure qu'un milieu pré-alphabète est imperméable à toute forme d'alphabétisation. Au Tchad, on relève parmi les Sara du Moyen Chari des taux d'analphabétisme très élevés : 83 % chez les hommes et 99 % chez les femmes. Et pourtant le programme visant l'enseignement du calcul écrit a obtenu un succès extraordinaire, tant parmi les hommes que parmi les femmes. Il est vrai que cet enseignement limité à l'étude de la numération et de l'addition avait pour but la prise en charge par les paysans de la commercialisation du coton qu'ils produisaient. Il leur permettait de contrôler la pesée et le prix de leur production, c'est-à-dire de créer un marché autogéré. Il ne s'agissait pas d'alphabétisation traditionnelle qui ne les intéressait pas, mais d'une formation-réponse à une situation-problème vécue.

Un milieu à prédominance analphabète, qui comprend déjà une minorité d'alphabètes. Ces derniers se comportent comme tels, au contraire de ce qui se passe dans un milieu pré-alphabète. A un tel milieu correspond un taux d'analphabétisme qui se situe théoriquement entre 50 et 75 % de la population adulte. Les motivations pour l'alphabétisation, réduite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, sont encore très faibles. Si l'alphabétisation de type traditionnel n'obtient guère, dans un tel milieu, de succès durables, en revanche, une opération d'alphabétisation conçue comme une composante d'action structurée de changement socio-économique et politique, comme une entreprise de développement, a, si elle est bien conduite, de sérieuses chances de réussite. Ce que démontre la campagne nationale d'alphabétisation de la République-Unie de Tanzanie dans le cadre de son programme de l'Ujamaa, qui est parvenue à réduire le taux d'analphabétisme de sa population adulte de 67 % en 1967 à 39 % en 1976. Il n'a cessé de baisser depuis lors ; il serait à présent inférieur à 10 %.

Un milieu en voie de devenir alphabète. Une majorité relative d'individus utilise la lecture et l'écriture à des fins personnelles ou collectives. Le taux d'analphabétisme dans un tel milieu se situe, théoriquement, entre 25 et 50 % ; ce sont d'ordinaire les femmes, les classes d'âge vieillissantes qui fournissent le gros du contingent d'analphabètes. Les motivations pour devenir alphabète existent, à des degrés divers. Dans le village de Khanh Hâu, dans l'actuelle République socialiste du Viet Nam, où nous procédâmes en 1958 à un sondage d'opinions concernant l'alphabétisation et où le taux d'alphabétisation atteignait déjà près de 70 %, les quelques rares hommes encore illettrés avaient honte de ne savoir ni lire ni écrire. Ils n'osaient participer aux activités publiques de leur communauté de peur qu'on ne se moquât de leur ignorance. Dans ce village vietnamien, les illettrés se comportaient comme s'ils avaient été des handicapés intellectuels, exclus de la vie sociale.

Un milieu alphabétisé où le taux d'analphabétisme est inférieur à 25 % et où savoir lire et écrire constitue un fait normal, une norme reconnue et acceptée par la grande majorité des individus. L'analphabétisme est le fait de petits groupes de marginaux ou d'individus isolés. Dans un tel milieu, où la plupart des communications sont relayées par le mot imprimé ou écrit, l'analphabétisme tend à devenir un phénomène anachronique. A chaque pas, l'illettré se heurte à l'impérieuse nécessité de maîtriser l'alphabet. A San Salvador, capitale de El Salvador, les classes d'alphabétisation étaient surpeuplées. Les illettrés étaient obligés de s'inscrire sur des listes d'attente, certains devaient patienter près d'un an. Et pourtant il s'agissait d'une alphabétisation du type le plus traditionnel.

Le taux d'analphabétisme d'un milieu donné non seulement renseigne sur l'ampleur numérique du problème, mais aussi donne de précieuses indications sur la stratégie à adopter pour son élimination. Il va de soi qu'une situation correspondant à un taux d'analphabétisme de 80 % appelle une intervention différente de celle que requer-



En 1970, une dizaine seulement des PMA (Pays les moins avancés) avaient un taux d'alphabétisation de 20 %. En 1980, 19 de ces pays l'ont dépassé et 10 d'entre eux ont atteint ou dépassé le taux de 40 %. Ci-dessus, une jeune écolière du Bangladesh.



En République-Unie de Tanzanie, l'Institut national de productivité, créé en 1965 avec l'aide de l'Organisation internationale du travail (OIT) et le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), forme les cadres d'entreprise. Ci-contre, des agents de maîtrise étudient les méthodes de stockage du sisal dans un entrepôt de Dar es-Salaam.

Photo BIT, Genève

rait un taux n'atteignant que 20 ou 15 %. Chaque action d'alphabétisation demande une politique, des objectifs, une approche, une durée, voire une méthodologie qui répondent aux besoins spécifiques de chaque situation. Cette façon diversifiée d'aborder le problème, en fonction du milieu, est une condition de la réussite.

L'analphabétisme est en fait un des volets du sous-développement que l'on ne saurait traiter d'une manière isolée comme s'il s'agissait d'un élément indépendant de ce phénomène complexe. L'analphabétisme est synonyme d'absence de changement. Il est lié à la reproduction de modèles de société répétant le passé. L'alphabétisation est en soi un changement — le passage d'une culture orale à une culture fondée sur l'écrit. Mais c'est un changement qui ne se produit dans une société donnée qu'à la suite d'autres changements résultant de forces internes ou externes au milieu : reconstruction nationale, édification d'une société nouvelle, passage d'une économie d'autosubsistance à une économie de marché, entreprises de développement qui impliquent une dynamique de changement. L'alphabétisation devient alors, aux yeux de la population, une activité significative et motivante dont la finalité essentielle est l'adaptation aux changements qui affectent la société.



Le succès de la campagne nationale d'alphabétisation de la République-Unie de Tanzanie s'explique par le fait qu'elle s'inscrit dans une campagne de plus grande envergure encore puisqu'elle vise une profonde transformation du monde rural, la création de villages ujamaa, encore appelés villages de développement, collectivités gérées démocratiquement. L'alphabétisation, clé du progrès, est au cœur même de la conception de l'ujamaa. Chaque citoyen doit être à même de lire, écrire et compter, aptitudes indispensables pour l'éveil de la conscience et de la participation politiques ainsi que pour l'accroissement de la productivité. L'apprentissage des mécanismes de base et la formation civique et socio-économique apparaissent, dans le processus d'alphabétisation, comme des activités intégrées. C'est également l'édification d'une société nouvelle avec les changements de structure et les changements de mentalités que cela suppose qui est à la base du succès incontestable de la campagne nationale d'alphabétisation éthiopienne. En 1974, avant la révolution, 93 % de la population était analphabète. A la fin de la troisième phase de la campagne en 1980, le taux d'analphabétisme était tombé à 65 %, soit une réduction spectaculaire de 28 points.

Dans d'autres pays, notamment en Afrique, l'action d'alphabétisation est conçue et planifiée comme une composante d'une entreprise de développement. Au Mali, l'alphabétisation comme facteur d'adaptation aux changements est une composante intégrée des grandes opérations d'encadrement et de développement agricole (programme arachide, programme riz ségou, programme pêche). La Haute-Volta a, de son côté, opté pour une alphabétisation qui s'adresse, dès le départ, à des groupements villageois impliqués dans des projets précis de développement rural, misant, par cette stratégie, sur le phénomène de la tache d'huile.

Les exemples que nous venons de citer confirment donc le fait que le changement qui touche une société donnée constitue un préalable au succès d'une campagne ou programme d'alphabétisation, notamment dans des milieux que nous avons définis comme pré-alphabètes ou à prédominance analphabète. Mais ce changement — qu'on l'appelle développement ou modernisation — ne se produira que dans la mesure où la population y participe activement. Si l'individu ou le groupe est à la fois le bénéficiaire et l'objectif ultime de toute entreprise de développement, il en est aussi l'agent déterminant.

Très rares, toutefois, sont les ruraux d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine qui ont fait des études primaires complètes ; la plupart des privilégiés qui ont fréquenté l'école de leur village n'y sont allés que trois ou quatre ans ; la masse des agriculteurs du tiers-monde est illettrée ou semi-illettrée. Ils ne sont guère à même de savoir lire et comprendre le mode d'emploi de l'utilisation des engrais chimiques ou des insecticides. Ils n'ont guère appris l'arithmétique, pourtant élémentaire, comme la règle de trois, ou le calcul des pourcentages. Comment peuvent-ils tenir une comptabilité, calculer l'intérêt qu'ils doivent verser à la suite d'un emprunt au titre du crédit agricole ? Leur faible niveau d'instruction, à commencer par l'analphabétisme, constitue un véritable facteur de « contre-développement », bloquant dès le départ toute possibilité effective de progrès continu dans le secteur agricole. On peut dire qu'il y a une incompatibilité totale entre ce niveau d'instruction insuffisant et le développement dans le secteur rural.

C'est ici qu'intervient l'alphabétisation qu'on a appelée fonctionnelle car elle assume une fonction en relation avec des besoins, des problèmes spécifiques. L'alphabétisation fonctionnelle se propose d'équiper intellectuellement les individus et de les amener à un niveau où les connaissances acquises deviennent utilisables sur le plan social comme sur le plan économique. L'alphabétisation fonctionnelle vise en fait l'adaptation de l'homme au changement et la prise en charge du changement par l'homme. Il semble que nous soyons en présence d'une modalité de causalité circulaire, les deux facteurs — changement et alphabétisation — étant interdépendants, l'un déterminant l'autre.

En réalité, on n'alphabétise pas les hommes, les hommes s'alphabétisent. C'est dans la mesure où les illettrés — hommes et femmes — percevront leur ignorance du mot ou du nombre écrit comme une entrave à leur marche vers plus de progrès qu'ils deviendront sujets de leur propre formation.

Marcel de Clerck

Les gardiens du savoir

par Adama Ouane

UNE des fonctions de base d'un appareil d'alphabétisation est de produire, d'acquérir et de gérer le matériel d'apprentissage. Ce matériel est en partie imprimé, en partie bâti autour de médias modernes (radio, T.V., audio-visuel, etc.) ou traditionnels (théâtre, folklore, activités ludiques diverses). Certains pays ont également développé des structures diverses soit pour rendre le matériel accessible aux usagers (bibliothèques, foires et expositions), soit pour explorer les moyens d'amener le plus grand nombre de personnes à tirer profit de la substance du matériel (groupes d'écoute, cercles d'étude et d'action, etc.).

Le matériel imprimé, couramment appelé matériel de lecture, prend des formes et assume des fonctions différentes. On peut le classer en deux grandes catégories : les textes et autre matériel de lecture ; la presse rurale et les journaux muraux.

Ce sont surtout les pays en développement qui sont concernés par la première. Il s'agit de prévenir le retour à l'analphabétisme, d'inculquer l'habitude de lire aux personnes qui ne l'ont pas, de les motiver et de produire à temps et en quantité du matériel conforme à leurs besoins, goût et intérêts.

Il existe différentes approches quant à l'organisation du contenu. Dans certains cas, le matériel est gradué et structuré selon les cours et le niveau. Il en va ainsi pour les pays dont les programmes ont une orientation académique prononcée et qui, en conséquence, ont établi des passerelles appropriées et des homologies requises entre les programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle et ceux du système scolaire. C'est notamment le cas des programmes cubain et vénézuelien. C'est également le cas pour l'Education complémentaire de la République socialiste du Viet-Nam et l'Ecole à temps partiel de la Chine. Ces deux programmes sont en fait des systèmes parallèles conçus en fonction d'effectifs constitués essentiellement de paysans, d'ouvriers et de cadres de différents niveaux. Il s'agit d'offrir une seconde chance d'éducation à toute cette clientèle ainsi qu'aux jeunes ayant abandonné l'école formelle.

Le matériel de lecture complémentaire occupe une place centrale dans cette stratégie. Rien qu'en 1980, la Chine a produit quatre milliards six cents millions d'exemplaires de publications représentant vingt et un mille titres différents à l'intention des lecteurs ruraux, mais la proportion de matériels imprimés pour néo-alphabètes reste faible dans cette production.

La République-Unie de Tanzanie a mis au point une série de textes gradués sur quatre niveaux ou paliers pour néo-alphabètes, mais l'organisation du contenu et surtout le système de gradation sont différents et indépendants des niveaux établis dans l'enseignement scolaire. Il s'agit en fait d'approvisionner en manuels de niveaux de difficulté croissants des effectifs qui avoisinent 5 millions de personnes et dont environ 1 million fréquente les classes de postalphabétisation. Chaque manuel est assorti d'un guide à l'intention de l'animateur. Ce matériel réserve une place prépondérante à la littérature orale traditionnelle systématiquement collectée et transcrite dans ce pays.

En accord avec sa philosophie d'éducation pour le développement, l'Indonésie a lancé un vaste programme appelé « Employment Oriented Learning Programme » (Programme d'étude orientée



Photo © Almasy, Paris

Pour maintenir et améliorer les connaissances qu'elles ont durement acquises, les personnes nouvellement alphabétisées ont besoin d'un matériel de lecture attirant. En Côte d'Ivoire, la visite du « bibliobus », la bibliothèque itinérante pleine de publications en diverses langues vernaculaires, est un moment excitant dans la vie de la communauté.

ADAMA OUANE, *linguiste du Mali, mène actuellement des travaux de recherche à l'Institut Unesco pour l'éducation (IUE) de Hambourg (R.F.A.). Il a été auparavant Directeur général adjoint de la Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique (DNAFLA) à Bamako. Il est l'auteur de plusieurs études et articles portant notamment sur l'utilisation des langues nationales dans les campagnes d'alphabétisation.*

Photo T S Nagarajan — UNICEF

vers l'emploi) et mis en place un programme cohérent d'éducation extra-scolaire exécuté par la Direction de l'éducation communautaire (PENMAS). En 1977, la PENMAS a introduit un nouveau programme détaillé et complet d'alphabétisation. La méthode d'apprentissage prônée dispose de 100 titres orientés vers l'innovation contenant le matériel d'apprentissage de base et des informations sur tous les aspects de la vie à l'intention de ceux qui ont prématurément quitté l'école et de ceux qui n'ont pas eu la chance de la fréquenter.

Au Brésil, les services de l'apprentissage professionnel du MOBRAL (Mouvement brésilien pour l'alphabétisation) utilisent la « littérature de ficelle » (literatura de cordel) ainsi appelée parce que les brochures qui constituent cette littérature sont présentées suspendues par des ficelles. Ce sont, le plus souvent, des textes de vulgarisation agricole et sanitaire, des manuels de présentation de technologies locales appropriées. Les ouvrages sont généralement conçus par des spécialistes et présentés par des poètes dans un langage et un style accessibles aux néo-alphabètes.

La production du matériel de suivi et de consolidation est très variée au Mali. Ce travail a été entrepris sous les efforts conjugués de la DNAFLA (Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée), des opérations de développement et, selon le domaine, des autres services techniques, notamment ceux de la santé, de l'agriculture, de la coopération, des eaux et forêts, etc. La tradition orale et les contes du terroir tiennent une place de choix dans ce répertoire.

La production du matériel de lecture a donné lieu à plusieurs schémas. Dans un groupe de pays, notamment francophones, le matériel est produit d'une manière non-formelle en petit nombre pour des sujets spécifiques. Les néo-alphabètes participent à cette production et assument même parfois un rôle technique en manipulant la ronéo ou la linographie. De tels manuels ne sont généralement pas conçus pour un apprentissage formel. Ils offrent aussi une grande flexibilité et une certaine indépendance. D'un autre côté, on trouve un groupe de pays où le matériel pour néo-alphabètes fait partie intégrante d'un cursus de postalphabétisation dûment mûri. Bien que le contenu véhiculé autorise l'usage individuel, il est clair que ce type de matériel est généralement destiné à être enseigné. C'est pourquoi il est souvent doté d'un guide pour l'instructeur.

Quant aux formes de production, il convient de mentionner deux d'entre elles du fait de leur usage fréquent en Afrique et en Asie. Il s'agit de la collecte de l'abondant patrimoine que constitue la littérature orale traditionnelle et des ateliers d'écrivains qui prennent des configurations différentes selon les pays : ils vont de la réunion de talents pour la production, à la formation de rédacteurs sur le tas lors de sessions plus ou moins formelles. La plupart des Etats ont recours à des techniques d'encouragement pour stimuler la créativité individuelle et/ou collective. Des concours littéraires dotés de prix sont organisés sur une base régulière pour déceler et couronner les talents. Ainsi plus de 800 titres ont été, à ce jour, couronnés en Inde.

Dans la plupart des pays multilingues africains et asiatiques, où, souvent, la langue de l'environnement familial et social n'est pas celle de l'administration et de l'école formelle, l'alphabétisation, qui se fait généralement dans les langues locales, implique non seulement l'acquisition d'un moyen de communication, mais surtout l'adoption d'un nouveau mode d'expression. Parfois ces langues ont une tradition écrite très récente ; l'alphabétisation signifie alors le passage de l'oralité, avec toutes ses caractéristiques, à la picturalité, avec ses références et ses modes particuliers de perception et de réflexion.

On comprend l'insistance avec laquelle certains pays s'appliquent à contribuer à la création et à l'entretien d'un environnement économique, social et culturel favorable à l'écrit. Cet environnement est constitué du plus grand nombre possible de stimulations, d'offres et de sollicitations de l'expression écrite. Il s'agit de baigner le néo-alphabète dans un environnement où il doit relever en permanence le défi que lui pose le recours à l'écrit. Ce défi ne peut pas être créé par la seule présence, aussi agressive soit-elle, du matériel écrit. Il faut que le néo-alphabète soit impliqué dans des actions et activités dont la complexité et la technicité dépassent les capacités de la mémoire, et l'incitent à recourir à la communication écrite.

La presse rurale constitue à la fois un matériel de lecture important et un mode de communication accessible aux néo-alphabètes. Le journal rural a été très tôt perçu comme un outil privilégié d'extension des connaissances fondamentales et un moyen propice à leur application. Il fait face à un besoin urgent de matériel de lecture simple, approprié, et peut refléter les multiples facettes de l'actualité courante et locale.

Certains pays ne produisent leurs journaux qu'à l'échelon national (Haute-Volta, Indonésie, Mali, Sénégal, etc.). Le Niger, en revanche, a mis en place une véritable presse rurale décentralisée qui va de l'organe national *Gangaa* à plus de 100 journaux de village en passant par des organes régionaux tel que *Jine Koy Yan*. La République-Unie de Tanzanie avec ses sept journaux régionaux, ou de zones, occupe une position intermédiaire.

En Inde, outre les 8 000 petits journaux, hebdomadaires ou les mensuels paraissant dans le monde rural, pour le monde rural, des efforts sporadiques ont été accomplis pour faire paraître des bulletins et des périodiques mensuels pour les néo-alphabètes, et les autres personnes limitées par leurs connaissances en lecture.

Le journal mural joue très souvent le rôle d'organe de presse communautaire. Dans plusieurs villages, les murs sont peints en noir de façon à pouvoir y présenter des nouvelles importantes intéressant les villageois.

En Mozambique et en Thaïlande, le tableau noir central, ainsi appelé parce qu'il est situé sur la place du village, le pan de mur peint en noir ou le journal mural sont utilisés comme supports pour diffuser des connaissances et informer les néo-alphabètes sur les événements internationaux, nationaux et locaux.

Les moyens d'impression sont pour la plupart assez modestes. Une des pratiques qui commencent à faire tache d'huile est l'utilisation du linographe pour ▶

Ci-dessous, une éducatrice médicale indienne se sert d'une carte murale illustrée et commentée pour expliquer à une mère villageoise les qualités nutritives des légumes verts et des fruits. La collaboration entre écrivains et spécialistes dans les domaines de la santé, de l'agriculture ou de l'éducation des femmes est largement encouragée en vue de la production de matériels d'éducation pour l'alphabétisation et la post-alphabétisation.



▶ la presse villageoise. C'est au Niger que cet outil artisanal d'impression a trouvé l'écho le plus favorable et l'usage le plus massif. Les journaux villageois qui forment la base de tout l'édifice de la presse rurale au Niger sont l'œuvre des néo-alphabètes eux-mêmes. Ceux-ci, secondés par des animateurs ruraux et des instructeurs locaux d'alphabétisation avec lesquels ils forment le comité de rédaction, réalisent leur journal, depuis la fourniture des articles jusqu'à la fabrication matérielle.

Les bibliothèques tiennent un rôle important dans les campagnes d'alphabétisation. La distribution du matériel de lecture crée partout des problèmes presque insurmontables. A ce titre, la bibliothèque rurale, garnie ou pauvre, fixe ou ambulante, disposant ou non de son local, constitue une stratégie précieuse de postalphabétisation. Les 2 000 arrondissements que compte la République-Unie de Tanzanie sont dotés chacun d'une bibliothèque rurale. Il en existe un total de 2 781 pour une prévision de 8 000 destinées à couvrir l'ensemble des villages du pays.

En Inde, la place accordée à la bibliothèque de village comme stratégie varie selon les Etats, malgré l'intérêt qu'on lui porte partout. Nombre de bibliothèques entreprennent des activités connexes d'animation en dehors de la lecture.

Les bibliothèques constituent un lieu propice, une structure vers laquelle convergent les autres stratégies de postalphabétisation. Outre le matériel de lecture, elles abritent des clubs de lecture, des cercles de discussion et des groupes d'écoute. Mieux, elles sont mobiles et peuvent être transportées, à bicyclette, à cheval, dans le sac à dos d'un animateur, ou dans un camion ou une pirogue, pour aller jusqu'aux lecteurs, soit dans le village soit dans les foires. Mais le fonds disponible dépasse rarement un millier de titres. En plus de cette carence quantitative, il y a aussi une tendance à offrir des livres utilitaires visant soit la continuation de l'apprentissage, soit l'application des connaissances à des solutions immédiates, alors que certaines évaluations semblent indiquer la préférence des néo-lecteurs pour les épopées, les nouvelles et d'autres textes de distraction.

Ce qui est en cause, ce n'est ni la bibliothèque, ni son fonctionnement, ni la qualité du matériel ou de service, mais bien le manque de publications dans les langues d'alphabétisation.

L'emploi des masse-médias pour promouvoir l'apprentissage et consolider le mot écrit est un chemin que beaucoup de pays ont estimé profitable d'explorer. Ces médias modernes interviennent en complémentarité ou en articulation avec le mot imprimé.

Pour permettre aux néo-alphabètes issus de la campagne de masse contre l'analphabétisme de s'insérer dans le système éducatif du pays, un vaste programme de suivi, d'homologie et de passerelles a été instauré à Cuba. La radio et la télévision se sont vues attribuer un rôle essentiel pour l'éducation continue des ouvriers et des agriculteurs. Ces médias ont été également utilisés pour élever le niveau pédagogique et méthodologique de milliers d'enseignants non-professionnels.

Au Venezuela, le programme le plus large est celui de l'institut radiophonique (catholique) « Fe y Alegria » (Foi et plaisir). Ce programme couvre quatre grandes villes du pays mais il est appelé à étendre rapidement sa portée à d'autres. Il se compose de quatre cours ou niveaux et s'adresse aux analphabètes et à ceux qui n'ont pas achevé un cycle primaire. La radio est intégrée dans un système de télé-enseignement.

Au Brésil, le Mouvement brésilien pour l'alphabétisation (MOBRAL) a recours dans ses programmes d'éducation continue à l'usage de la télévision, de la radio, du film et autres technologies éducatives nouvelles. Parmi ces programmes, il convient de mentionner le programme communautaire d'éducation sanitaire (PES), diffusé par 300 stations radio dans 25 Etats et 3 territoires ; le programme des technologies appropriées qui illustre par la radio, la télévision et surtout, des expositions, la façon dont les différentes techniques sont inventées et appliquées. Ce programme vise à apporter des solutions pratiques et accessibles aux problèmes quotidiens des populations défavorisées. Ses unités opérationnelles fixes de base (les Postes culturels) font appel à la presse, à la radio, au cinéma et à la télévision pour promouvoir un échange entre les cultures locales.

Comme il est impossible, avec ce mode de communication, de limiter la réceptivité à un individu ou même à une catégorie comme les néo-alphabètes, certains pays s'efforcent de rationaliser l'écoute en se fixant des cibles disséminées et organisées autour de récepteurs gratuitement offerts ou symboliquement rétrocédés ou simplement vendus. On parle alors de radio clubs, de groupes d'écoute, etc. L'objectif visé est de prolonger, canaliser ou valoriser l'impact de l'émission en obtenant la réaction et l'adhésion des groupes qui sont concernés au premier chef.

Sept mille récepteurs de radio ont été mis gratuitement à la disposition des groupes d'écoute en République-Unie de Tanzanie. Au Mali, il existe 1 440 groupes d'écoute organisés ayant leurs postes radio. En Haute-Volta, les radio-clubs ont été créés à des fins éducatives au sein des centres d'alphabétisation où ils régularisent l'écoute collective.

En Amérique latine, notamment au Brésil, à Cuba et au Venezuela, les cours par la radio constituent une solution parallèle d'accès au système formel d'éducation grâce à l'instauration de paliers d'équivalence et la délivrance de certificats ou diplômes appropriés aux auditeurs assidus ayant subi avec succès les épreuves examinatoires.

L'efficacité pédagogique de la radio et de la télévision sera encore renforcée par les progrès actuels de la télématique et de la vidéographie. Les voies qui s'ouvrent offrent, très inégalement il est vrai, des perspectives nouvelles. Il est essentiel d'indiquer, pour conclure, que si l'objectif est de créer un environnement favorisant l'interaction de l'apprentissage et de l'action, une seule stratégie concernant les matériels ne pourrait lui rendre pleinement justice. Le but ne peut être atteint que par une interaction, une conjonction de plusieurs stratégies.

Adama Ouane

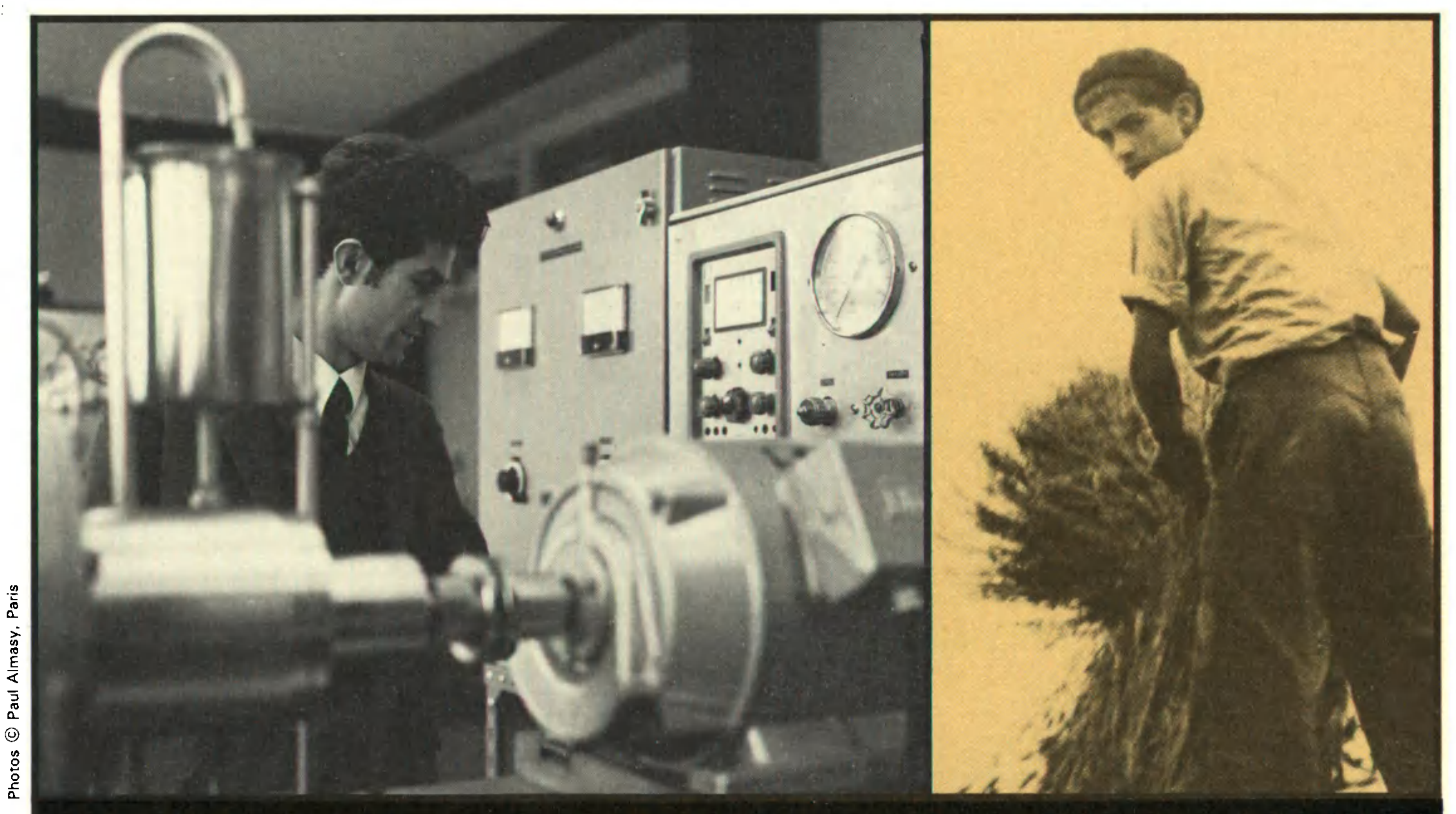
Des enfants attendent le commencement de la leçon dans un cinéma didactique en plein air, dans le sud du Maroc. Dans un grand nombre de pays, le film, la radio et la télévision sont utilisés avec beaucoup d'imagination pour soutenir et compléter les méthodes plus traditionnelles de lutte contre l'analphabétisme.



Photo © Charles Henneghien, Marcinelle, Belgique

L'économie politique de l'alphabétisation

par Herbert Gintis



Photos © Paul Almasy, Paris

Ce chercheur français en physique mécanique, l'un des plus brillants dans son domaine, est un ancien ouvrier agricole. Enfant d'une famille nombreuse de paysans pauvres, il quitta l'école à la fin du primaire pour travailler (à droite). Ses exceptionnelles capacités intellectuelles furent décelées quand il avait 20 ans, lors des tests de recrutement au service militaire. Il put alors se consacrer aux études et rattraper le temps perdu : il devint docteur ès sciences et professeur à l'Institut national des sciences appliquées (Lyon).

TOUT le monde sait que l'alphabétisation pose un problème économique. Il est possible de calculer de façon précise ce que coûte l'alphabétisation de chaque individu ainsi que les bénéfices qu'on peut en escompter (accroissement de productivité, amélioration des revenus). En revanche, on oublie trop souvent que les avantages de l'alphabétisation peuvent être d'ordre politique autant qu'économique, ce qui se vérifie de deux manières distinctes et pourtant complémentaires.

En premier lieu, si l'alphabétisation doit être considérée comme un droit fondamental, c'est qu'elle est précisément la condition *sine qua non* de toute participation à la vie politique et sociale. Les taux les plus élevés d'analphabétisme correspondent généralement aux groupes sociaux et aux secteurs démographiques qui ont été systématiquement privés de moyens d'expression politique et de participation au pouvoir. L'histoire montre que l'alphabétisation est une force déterminante dans l'épanouissement des formes de prise de conscience populaire, de solidarité sociale et de maturité politique dont dépend l'exercice efficace de l'influence politique. En vérité, les responsables de l'éducation doivent savoir que les adversaires de l'alphabétisation sont au moins autant opposés à la prise de conscience politique qu'elle entraînerait qu'effrayés de son coût éventuel.

En second lieu, les formes de gratification sociale qui incitent les individus à apprendre à lire et à écrire, puis à entretenir et améliorer les connaissances ainsi acquises sont souvent d'ordre politique autant qu'économique. De nombreux individus et groupes sociaux vivent dans des conditions telles que le fait de savoir lire et écrire n'a qu'une incidence négligeable sur leur activité quotidienne, au foyer ou sur le lieu de travail. L'alphabétisation n'en reste pas moins pour eux un moyen fondamental de participation à la vie politique locale, mais aussi sur le lieu de travail et à l'échelle nationale. C'est pourquoi les programmes d'alphabétisation ont plus de chances de réussir s'il existe au préalable des formes démocratiques populaires fondées sur la représentativité et la participation telles que savoir lire et écrire devienne un acte social significatif et gratifiant.

On peut donc affirmer qu'alphabétisation et démocratie, au vrai sens du mot, constituent les deux faces d'une même médaille, et ceci d'une façon beaucoup plus prononcée que de nombreux responsables ne seraient prêts à l'admettre. Dès lors que les individus sont appelés à participer aux décisions qui touchent leur existence et qui supposent qu'on soit informé sur les conditions sociales et l'opinion des partis ou intérêts en présence, l'alphabétisation et la pratique de la lecture et de l'écriture revêtent une importance capitale. Là où ces possibilités sont inexistantes, le développement des capacités cognitives risque de demeurer purement théorique.

Bref, l'environnement politique où évoluent individus et groupes sociaux joue un rôle déterminant dans la mise en place et la réussite des programmes d'alphabétisation, en particulier pour les sujets dont le niveau d'alphabétisation n'a aucune incidence marquée sur leur statut professionnel. Mais ▶

HERBERT GINTIS, *des Etats-Unis, est professeur d'Economie de l'éducation et d'Economie politique à l'Université de Massachusetts de son pays et ancien consultant auprès de la Banque mondiale. Il est notamment l'auteur, en collaboration avec Samuel Bowles, de* Schooling in capitalist America *(La scolarisation dans l'Amérique capitaliste), 1976, œuvre traduite en français, espagnol, italien, allemand, japonais et portugais.*

▶ qu'en est-il de la forme des programmes d'alphabétisation eux-mêmes ? Là encore, on n'a que trop tendance à envisager l'apprentissage de techniques cognitives sous l'angle purement techniqûe des méthodes pédagogiques alors que le problème de la politique et du rapport au pouvoir occupe toujours une place centrale dans le processus d'enseignement.

Les aspects politiques de l'alphabétisation ont plus de chance d'être acceptés par une société progressiste et suffisamment structurée pour ne pas se sentir menacée par la maturité politique de l'ensemble des citoyens, car elle n'a rien à redouter de l'accession au pouvoir et à la connaissance de citoyens alphabétisés. C'est pourquoi je pense que la première étape d'une campagne d'alphabétisation efficace consiste à affaiblir les forces élitistes et réactionnaires qui se sentent menacées par l'éventualité du pouvoir populaire.

Il me semble que, pour être efficace, l'alphabétisation doit rejeter de nombreuses idées toutes faites en matière de théorie d'éducation, idées qui ont fort bien servi les intérêts des élites, mais qui ne correspondent pas aux besoins du plus grand nombre. Par exemple, on envisage souvent l'enseignement comme une relation entre l'enseignant actif et les élèves passifs, c'est-à-dire comme un transfert de connaissances dispensées par un initiateur qui commande à un récepteur qui reçoit les instructions. C'est la raison pour laquelle les institutions pédagogiques en général et les programmes d'alphabétisation en particulier ne satisfont presque jamais aux exigences et aux critères de la participation démocratique. Si ce modèle actif-passif appliqué à l'alphabétisation aboutit souvent à des échecs, c'est pour deux raisons étroitement liées à la nature antidémocratique du processus d'enseignement.

En premier lieu, il ne peut y avoir apprentissage à proprement parler que si les individus acquièrent l'aptitude à contrôler leur environnement. Le fait de réduire l'élève — surtout s'il s'agit d'un adulte — à la condition d'instrument passif aux mains de l'enseignant, prive la relation pédagogique de l'instrument le plus efficacé d'acquisition des connaissances. En second lieu, la réaction naturelle de l'élève à l'impuissance où le réduit ce type de relation pédagogique est de refuser l'autorité de celui qui détient le pouvoir. Dans de telles conditions, le fait de ne pas apprendre devient un acte positif d'affirmation de soi et de revendication de sa dignité personnelle. A l'inverse, l'« économie politique » de l'enseignement pose en principe que l'enseignement est d'autant plus efficace et touche d'autant mieux ses destinataires que l'environnement pédagogique est plus gratifiant pour les élèves et les encourage à exercer activement leur pouvoir individuel et collectif.

J'aimerais aborder un dernier point d'économie politique de l'alphabétisation, le problème de l'insertion des programmes d'alphabétisation dans le tissu social de la vie des masses. L'enseignement — et l'alphabétisation en particulier — est souvent considéré comme une activité sociale spécifique à laquelle correspondrait nécessairement un environnement social distinct de celui du foyer, de la collectivité ou du lieu de travail. A mon avis, il y a là une erreur manifeste, car l'enseignement n'est pas une activité localisée, mais une pratique et un projet visant à favoriser le plein épanouissement des capacités personnelles de chaque individu. Comme toutes les autres activités sociales, les pratiques pédagogiques peuvent avoir lieu n'importe où.

La réalité est tout autre. On s'imagine généralement que tout apprentissage doit avoir lieu dans des institutions spécialisées qui préparent l'insertion sociale dans d'autres champs d'activité institutionnalisés comme la vie politique ou professionnelle, alors qu'en fait l'éducation a pour but de fabriquer des hommes.

Les « fabriquer », mais où ? Selon moi, on peut fabriquer des hommes, c'est-à-dire les éduquer, dans le cadre de n'importe quelle activité sociale, ce qui englobe notamment la vie politique et professionnelle. La politique ne sert pas uniquement à fabriquer des élites et des programmes politiques, mais aussi des citoyens adultes. L'économie ne produit pas uniquement des biens et des services — elle produit des hommes. Bref, l'éducation est une pratique qui contribue, consciemment ou non, qu'elle soit planifiée ou non, au progrès des institutions démocratiques et au développement économique égalitaire.

A ignorer ce point fondamental, les responsables de la planification de l'éducation risquent de commettre deux erreurs. La première consisterait à restreindre le concept de l'éducation à la jeunesse dans la mesure où les institutions pédagogiques spécialisées sont normalement réservées aux jeunes. Or, il ne faudrait pas oublier que l'éducation est un processus qui se prolonge la vie durant et que les avantages économiques et politiques de l'éducation des adultes sont au moins aussi importants que ceux de l'éducation des enfants. La deuxième erreur consiste à croire que l'éducation permanente à l'intention des adultes (y compris les programmes d'alphabétisation) peut se concevoir dans les cadres institutionnels qui régissent tous les aspects de la vie politique, des affaires communautaires et de la production économique, mais en s'en dissociant pour l'essentiel.

Nous pensons au contraire que le moyen le plus efficace de mettre en place les programmes d'alphabétisation ou d'éducation et de formation des adultes consiste le plus souvent à les intégrer à la vie professionnelle et communautaire. Le droit à suivre un programme d'alphabétisation devrait être garanti à tous les travailleurs de l'agriculture et de l'industrie qui devraient pouvoir suivre les cours d'alphabétisation dans le cadre de leur journée de travail au titre des avantages sociaux consentis aux travailleurs. En outre, les employeurs devraient être incités à organiser le travail de façon à pouvoir utiliser les compétences des travailleurs en fonction de leur niveau d'alphabétisation, même si, en raison du contexte, cela ne doit pas se traduire par un accroissement immédiat de la productivité. En effet, les bénéfices sociaux à long terme de programmes de ce type (pour la société en général mais aussi du point de vue de la productivité des entreprises) sont considérables.

Dans la réalité, le fait de reconnaître que l'éducation est une pratique intégrée dans le tissu de la vie quotidienne et non pas un service spécialisé qui intéresse les individus à des moments spécifiques de leur existence modifie radicalement notre manière d'envisager les rapports entre l'alphabétisation et les programmes du suivi de l'alphabétisation et de formation professionnelle. L'un des problèmes les plus complexes auxquels ont été confrontés les planificateurs de l'enseignement est celui de l'entretien des connaissances par des programmes de postalphabétisation. J'ai déjà fait observer qu'en l'absence d'une gamme appropriée d'incitations économiques et politiques concrètes, il était vain de prétendre préserver les acquis. J'ajoute que chaque fois que les programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle sont intégrés à l'activité communautaire et professionnelle, l'importance des programmes de postalphabétisation diminue de façon spectaculaire. En effet, le processus d'alphabétisation fait partie intégrante de la vie des individus et acquiert en outre un dynamisme propre dans la mesure où les élèves eux-mêmes prennent peu à peu en main leur propre apprentissage.

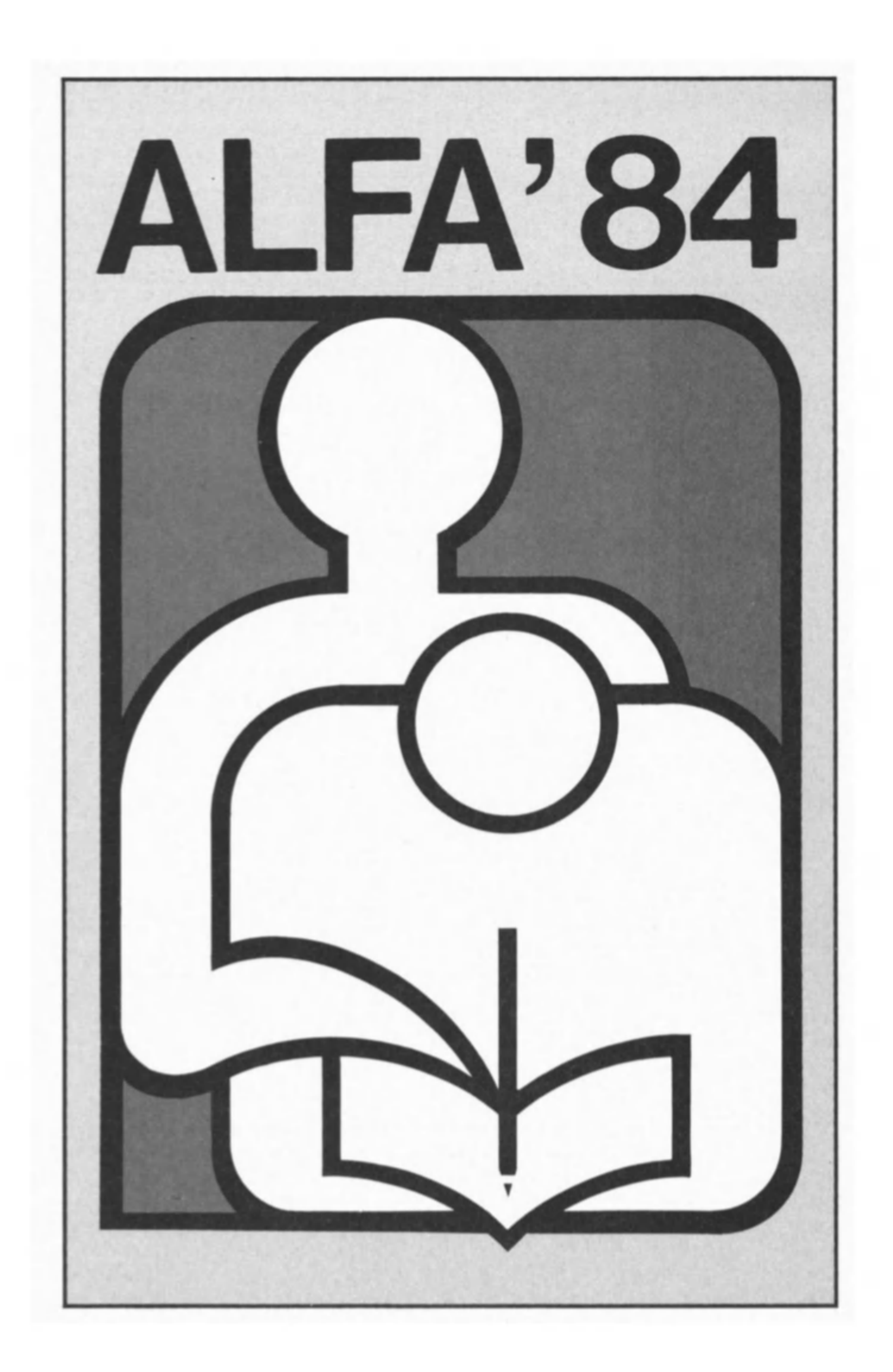
Herbert Gintis

« Tous les travailleurs de l'agriculture et de l'industrie devraient pouvoir suivre les cours d'alphabétisation dans le cadre de leur journée de travail au titre des avantages sociaux consentis aux travailleurs. » Ci-dessous, plantation de thé au Cameroun.



Photo M. Huet © Hoa-Qui, Paris

Tour d'horizon



QUE fait-on réellement pour combattre l'analphabétisme ? Nous présentons ci-après un certain nombre d'exemples caractéristiques, accompagnés de statistiques concernant l'état présent et les perspectives futures des actions d'alphabétisation dans diverses régions du monde. Les informations proviennent soit de communications fournies directement au Courrier de l'Unesco, *soit de documents disponibles au Secrétariat de l'Unesco. Ce texte est illustré par des affiches destinées aux campagnes d'alphabétisation dans chaque région (ci-dessus, une affiche du Suriname). Dans les encadrés de la double page suivante, trois adultes récemment alphabétisés, originaires du Canada, de l'Ethiopie et de la République-Unie de Tanzanie, nous racontent comment leur vie a changé depuis qu'ils ont appris à lire et à écrire.*

Ethiopie. Ce pays continue, vigoureusement, sa campagne amorcée dès 1976. Sous l'impulsion du Comité national de coordination de la campagne, participent actuellement à celle-ci toutes les organisations de masse, les associations paysannes et les associations des habitants des villes (Kebeles) ainsi que 984 700 alphabétiseurs (instituteurs, étudiants et autres volontaires).

Sur une population de 22 millions d'habitants de plus de 10 ans, 14,1 millions ont suivi les cours d'alphabétisation ; 12,8 millions (90%) ont subi le test final ; 8,35 millions (59 %) l'ont réussi, ce qui, selon les estimations, a permis d'élever le taux d'alphabétisation à 90 % pour la population urbaine et à 49 % pour la population rurale (alors qu'en 1974, 7 % seulement des Ethiopiens savaient lire et écrire). Il faut noter aussi que la campagne a été faite dans les 15 langues principales du pays (sur les 80 existantes), qui sont parlées par 90 % des Ethiopiens.

République centrafricaine. A une échelle plus limitée, mais dans des conditions difficiles, un programme d'alphabétisation a été lancé en direction des populations rurales (notamment 3 650 producteurs de coton âgés de 15 à 35 ans ont été inscrits dans 61 centres d'alphabétisation et encadrés par 122 animateurs). Un aspect intéressant de la campagne est constitué par le fait que la post-alphabétisation est partiellement assurée au moyen de suppléments des journaux « Linga » et « Nzoni Kode », spécialement conçus à l'intention des nouveaux alphabétisés.

Lesotho. Cet aspect de la post-alphabétisation utilisant la presse rurale se retrouve aussi dans ce pays à travers le supplément du journal « Moithuti ». Sur une population de 1,2 million d'habitants, on comptait 55 % d'alphabétisés. Aujourd'hui, après 6 années de campagne, 6 000 analphabètes et 20 000 semi-analphabètes savent lire et écrire. Cette campagne d'alphabétisation a également touché 600 jeunes pâtres et jeunes filles dans le sud du pays ainsi que des détenus et des mineurs travaillant en République d'Afrique du Sud. Elle utilise également, par le canal du Centre d'enseignement à distance du Lesotho, une méthode multi-médias faisant appel à la radio, à la presse rurale et à l'établissement de centres d'apprentissage dispensant une instruction aux populations rurales et migrantes. Elle a débordé aussi, compte tenu de la similitude des langues, sur les Etats du Botswana et de Swaziland.

Mali. Ce souci de dépasser le stade initial de la lecture et de l'écriture se retrouve également dans ce pays où le journal « Kibaru » (Les Nouvelles) tire mensuellement à 20 000 exemplaires.

République-Unie de Tanzanie. Le même souci anime ce pays où 8 journaux ruraux, dont le tirage total atteint 450 000 exemplaires, informent et éduquent la population néoalphabète, le plus connu d'entre eux « Elimu Haina Mwisho » (« L'éducation n'a pas de fin ») tirant à 100 000 exemplaires. La vaste campagne d'alphabétisation menée en Tanzanie a permis de ramener au cours des dernières années le taux d'analphabétisme adulte de 75 % à 21 %. On y trouve aujourd'hui, outre les journaux, un ensemble cohérent et coordonné d'actions destinées à maintenir et approfondir les acquis des néoalphabètes en matière de lecture, écriture et calcul, et de favoriser l'application de ces acquis aux problèmes de la vie quotidienne, personnelle et communautaire :



Affiche de la République du Cap-Vert

Maintenant j'ai confiance en moi

NDUGU Rukia Okashi est une paysanne âgée de 54 ans qui vit à Arusha, en République-Unie de Tanzanie. Elle cultive du maïs, des haricots et des légumes, est mère de cinq enfants et a été alphabétisée il y a une dizaine d'années.

Ma situation actuelle est très différente de celle que j'ai connue autrefois. Il y a eu plein de changements. Quand j'avais à signer des papiers, je ne pouvais me servir que de mon pouce trempé dans l'encre et on ne savait jamais très bien ce qu'on signait. On pouvait donc être victime d'injustices ou d'abus. Maintenant que je suis alphabétisée, plus personne ne peut me faire signer sans que je sache de quoi il s'agit. Je cherche d'abord à savoir de quelle affaire il est question, je lis ensuite moi-même les papiers et c'est seulement une fois que je suis satisfaite que je signe. Si je ne suis pas d'accord avec le contenu des documents, je ne signe pas, un point c'est tout. Alors qu'auparavant on ne pouvait jamais refuser de signer un document : on vous demandait seulement de mettre au bas l'empreinte de votre pouce...

D'être alphabétisée m'a aidé à bien d'autres égards. Je connais maintenant la valeur nutritive de divers aliments : ceux qui bâtissent l'organisme, ceux qui aident à éviter certaines maladies, etc. Je sais ce qu'est un régime alimentaire déséquilibré.

Avant, dans la rue, on ne pouvait lire aucun panneau. Vous pouviez arriver devant un panneau où il était écrit : « Danger ! » et continuer votre chemin jusqu'à ce que vous entendiez crier : « Holà ! Hé ! Arrêtez, arrêtez ! » A présent je sais lire tous les panneaux comme : « Passage interdit » ou « Pelouse interdite ». Dans les moyens de transports, c'était pareil. Je demandais au conducteur de me déposer à un endroit précis, mais parfois il allait bien au-delà de mon lieu de destination. Quand cela se produit aujourd'hui, je crie et je proteste.

Ainsi je me sens tout à fait à l'aise maintenant et j'ai confiance en moi. Je suis à même de dire non ou de n'être pas d'accord alors qu'auparavant j'étais facilement victime de graves injustices parce que j'étais analphabète.

(Source : *Convergence*, International Council for Adult Education, Toronto, Canada, vol. X, n° 3, 1977).

Quand tu ne sais pas lire, tu es pauvre

JANICE Taylor de Pembroke, analphabète complète, n'ayant pas continué ses études en raison de troubles d'apprentissage, a vécu à l'écart de la société pendant trente ans, ne sachant ni lire ni écrire.

C'est dans son quartier qu'elle a entendu parler d'un organisme qui vient en aide aux analphabètes.

« Au commencement j'ai trouvé cela difficile, mais j'avais la volonté de continuer parce que je voulais aller au collège, apprendre un métier. Quand tu ne sais pas lire ni écrire, tu ne peux pas travailler, tu es pauvre, tu ne participes pas aux activités et tu ne comprends même pas ce que les gens te disent. Tu ne sais rien de ce qui se passe autour de toi » a-t-elle raconté.

Depuis mai dernier, elle possède un diplôme du collège Algonquin du département de commerce et de technologie. Elle est spécialisée dans la réparation de petits appareils comme les radios, les lampes et les machines à écrire.

« Quand j'ai commencé mes cours, j'étais gênée par mon âge et j'avais peur qu'on rie de moi. Je me suis aperçue que tout le monde ressentait la même chose... »

(Source : article de France Pilon, *Le Droit*, Ottawa, 9 septembre 1983).

* Près de 3 200 bibliothèques rurales, dotée chacune d'environ 400 livres ;

* 52 Collèges populaires du Développement (Folk Development Colleges) qui, de 1976 à 1982, ont permis à 38 000 personnes, à travers un système original, de bénéficier de cours axés sur le développement.

Par ailleurs, grâce à la radio éducative, des millions d'auditeurs ont été mobilisés dans des groupes d'écoute structurés autour des thèmes tels que la santé, la nutrition, etc., lors de campagnes radiophoniques. Enfin, sont dispensés des cours par correspondance destinés en priorité aux adultes qui souhaitent acquérir par étapes l'équivalent extrascolaire d'un enseignement primaire puis secondaire, ainsi qu'à des instituteurs non diplômés.

Angola. L'ensemble des citoyens a été mobilisé grâce à une campagne efficace de promotion menée par la radio, la télévision et la presse et en utilisant au maximum des professeurs bénévoles, en particulier des jeunes, les matériels d'enseignement étant produits dans six langues nationales et le portugais.

République arabe syrienne. Depuis 1958, une campagne particulièrement soutenue y a été menée. 10 766 classes d'alphabétisation ont été ouvertes ; 263 318 élèves ont été inscrits ; 130 000 ont terminé les cours. Le fait que le pays ait mobilisé bon nombre de citoyens de plus de 18 ans possédant déjà une instruction mérite une mention particulière.

Koweit. Ce pays, qui comptait, en 1981, 32 % d'analphabètes parmi les hommes et 52 % parmi les femmes, a réussi à alphabétiser, en deux ans, 17 076 personnes qui ne savaient pas lire et écrire. Il est à noter que les cours de 8 mois, dispensés dans 66 centres d'alphabétisation, sont particulièrement intensifs : 3 heures de cours par jour, et 5 jours par semaine. Ils s'appuient sur un matériel didactique abondant, mais aussi sur les journaux muraux, les diapositives et les films.

République arabe du Yémen. Le taux d'analphabétisme y atteignait, en 1975, 74 % des hommes, 97 % des femmes ; elle a récemment lancé une campagne d'alphabétisation qui devrait toucher, durant les années 1982-1986, quelque 700 000 personnes.

Irak. La campagne d'alphabétisation obligatoire lancée depuis 1978 représente un effort particulier dans la lutte contre l'analphabétisme, tout en mettant l'accent sur les possibilités d'éducation et de formation à offrir aux néoalphabètes pour qu'ils puissent participer activement au développement national.

Brésil. C'est l'un des pays qui, dès 1967, a lancé une vaste campagne d'alphabétisation. Le MOBRAL (Mouvement brésilien d'alphabétisation) est relié d'une manière efficace à 1 141 centres d'alphabétisation. Il collabore aussi, dans le cadre de sa campagne, avec 1 157 journaux, 650 programmes de radio et 1 414 services de haut-parleurs. Le MOBRAL agit sur le terrain à travers le PAF (Programme d'alphabétisation fonctionnelle). Le MOBRAL et le PAF ont récemment lancé, au-delà des cours d'alphabétisation, des programmes d'activité culturelle, de formation professionnelle et d'éducation communautaire pour la santé. L'un des programmes les plus intéressants de ce nouveau Plan sectoriel est celui de l'auto-didaxie. On enseigne aux personnes ayant appris à lire et à écrire comment s'informer, comment devenir les agents de leur propre éducation.

Equateur. Ce pays a enregistré des progrès notables dans le domaine de l'alphabétisation. En 1974, le pays comptait 965 000 analphabètes. Aujourd'hui 536 000 d'entre eux ont appris à lire et à écrire. On mesure l'ampleur de la campagne au nombre et à la diversité des lieux où l'on a dispensé les cours d'alphabétisation comprenant : 7 562 écoles, des locaux construits par les participants, des clubs, de nombreuses maisons communales, voire des maisons privées, etc.

Suriname. Une campagne intitulée « Alfa 84 » aura lieu d'août 1984 à mars 1985 dans le but de ramener à un chiffre insignifiant le taux de 35 %, datant de 1978, d'analphabètes d'une tranche d'âge de 15-59 ans, c'est-à-dire 60 000 analphabètes sur une population totale de plus de 360 000 habitants. Les analphabètes comprennent bon nombre de personnes ayant fréquenté l'école primaire, mais l'ayant abandonnée prématurément.

Un problème particulier est posé par le fait que la population parle un total de 20 langues maternelles. 40 % seulement, dont la plupart savent déjà lire et écrire, maîtrisent la langue officielle, le néerlandais de Suriname. ▶

C'est comme si l'on renaissait

BIRKE est une jeune femme de 27 ans qui vit dans la province de Sidamo (Ethiopie). Elle vient d'achever un cours d'alphabétisation de six mois.

Dans notre société, l'idée même d'envoyer une fille à l'école était considérée comme immorale. Si jamais il y avait la moindre occasion de s'instruire, c'était toujours les garçons qui profitaient de ce privilège. Une fille était censée rester à la maison jusqu'au mariage. Et lorsqu'elle se mariait—non pas avec l'homme de son choix, mais avec celui qui promettait le « miné » (la dot) le plus considérable— ses chances d'aller à l'école devenaient nulles. En fait, dans cette nouvelle phase de sa vie, elle devait affronter bien d'autres injustices et épreuves pénibles. Chaque jour il lui fallait aller à la rivière chercher de l'eau, ramasser le bois de chauffage, faire la cuisine ; elle devait s'occuper des bêtes et du ménage, et c'est ainsi qu'elle allait devoir vivre tout le reste de sa vie.

Mais les temps ont changé. Un petit centre d'alphabétisation a été créé dans notre village. Ceux qui avaient déjà appris à lire lisaient à haute voix aux autres ce qu'il y avait dans les journaux. Quand vint mon tour de participer à un cours d'alphabétisation, j'ai travaillé durement et, en six mois, je suis devenue capable de lire et d'écrire. Aujourd'hui, chaque fois que je reçois des journaux, je me fais une joie de les lire. J'ai pris conscience de bien des choses. C'est comme si l'on renaissait ou comme si un aveugle recouvrait la vue. Je n'avais jamais pensé qu'une telle chose pourrait m'arriver.

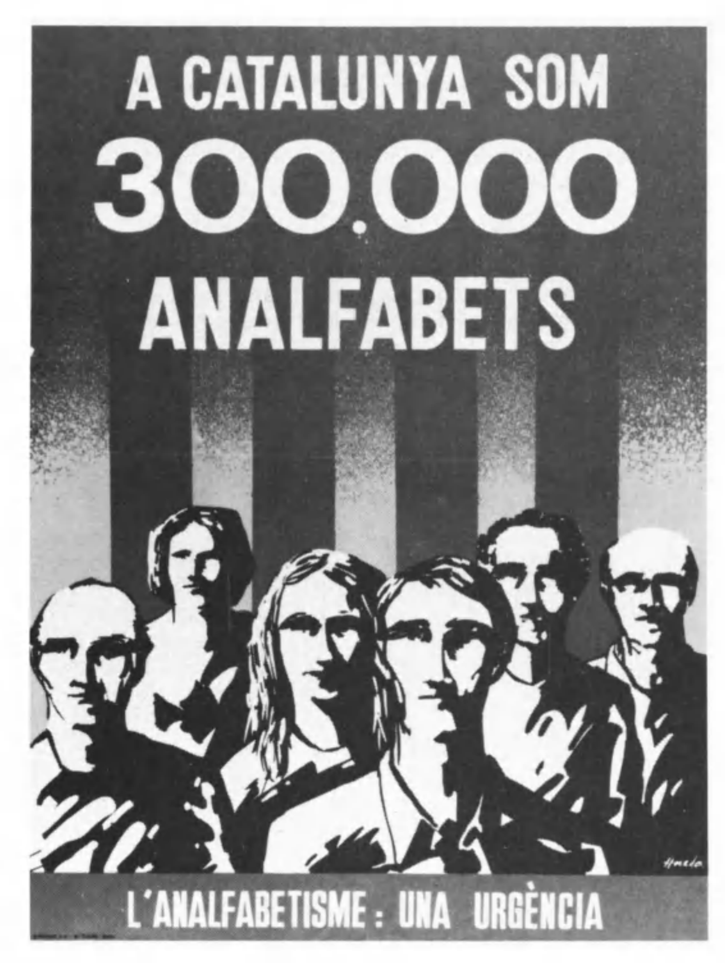
(Source : *Communication Media and Education for Development The Case of Ethiopia* par Fikre Mariam Tsehai).

▶ Les organisateurs de la campagne calculent qu'il faudra mobiliser quelque 22 000 personnes pour assurer l'encadrement pédagogique « d'Alfa 84 », y compris, outre les enseignants professionnels, des bénévoles membres d'associations féminines et organisations de jeunesse, de syndicats, de groupements de paysans, d'institutions des églises, et ainsi de suite.

Et les coûts ? Le gouvernement estime que les dépenses globales « d'Alfa 84 » se chiffreront à environ 15 400 000 dollars des Etats-Unis dont un peu moins de la moitié devra être trouvée grâce à la coopération internationale.

République dominicaine. Le pays, qui compte un million d'analphabètes de plus de 15 ans, a obtenu, grâce en partie à l'aide de l'Unesco, de l'Organisation des Etats américains et de la Banque interaméricaine, des résultats importants. Depuis 1982, date du lancement de sa campagne, 79 833 personnes ont été alphabétisées dans 12 523 unités d'éducation de base par 31 331 volontaires qui disposaient de 1 777 703 manuels et autres matériels didactiques.





Des affiches de Catalogne (en haut), des Emirats arabes unis (en bas) et du Bangladesh (à gauche).



Pérou. En 1981, il comptait plus de 1 700 000 analphabètes, soit 17,4 % de la population âgée de plus de 15 ans. Le nombre d'adultes ayant été alphabétisés entre 1981 et 1983, ou suivant encore des cours d'alphabétisation à l'heure actuelle, s'élève à 499 000. Un effort particulier a été fait pour diffuser gratuitement le matériel de base nécessaire, s'agissant par exemple de 274 000 exemplaires d'un manuel de lecture, d'un nombre identique de manuels d'écriture et de 200 000 exemplaires d'un jeu de fiches et d'un guide introductif en matière de calcul, sans oublier 2 000 lampes à pétrole. Une stratégie de post-alphabétisation est actuellement mise en œuvre grâce à la collaboration avec les autorités éducatives d'autres secteurs au sein de projets culturels, de formation et d'éducation permanente au niveau de la commune et de la région.

Nicaragua. La croisade nationale d'alphabétisation, lancée en 1979, a réduit le taux d'analphabétisme de 50 % à 13 %. S'ap-

puyant sur les collectifs d'éducation populaire et les groupements communautaires d'éducation, la croisade a permis de recruter et de former 120 000 enseignants volontaires qui, en cinq mois, ont appris à lire et à écrire à plus de 400 000 personnes. La loi du service social obligatoire oblige les étudiants du secondaire à participer, pendant six mois, au programme d'éducation des adultes.

Canada. Dans certains pays industrialisés, l'analphabétisme fonctionnel est loin d'être totalement résorbé. 856 060 Canadiens (5,5 % de la population de 15 ans ou plus) n'ont pas achevé le cursus de l'école primaire et sont pratiquement analphabètes. Mais ce pourcentage connaît des écarts sensibles parmi les provinces du Canada : 7,5 % au Québec, 11,9 % en Terre-Neuve, 23,3 % dans les territoires du Nord-Ouest. Si, entre 1979 et 1980, le Canada a dépensé plus de 70 millions de dollars pour l'alphabétisation, ce n'est que tout dernièrement qu'il a pris pleinement conscience de l'ampleur du problème, comme en témoignent les diverses manifestations qui ont eu lieu le 8 septembre 1983 à Ottawa, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation. Les actions d'alphabétisation au Canada ont ceci de particulier qu'elles sont menées par l'Education de base des adultes (EBA), qui dépend du ministère de l'Education nationale, ou par les Volontaires d'éducation populaire (au Québec), mais aussi par une centaine d'autres organismes tant gouvernementaux que d'initiative privée.



Affiche de Turquie

Pologne. Parmi les pays de l'Est européen, ce pays constitue un cas intéressant. Alors que, dans l'immédiat après-guerre, le taux d'analphabétisme y était très élevé, la campagne d'alphabétisation et de scolarisation, lancée par le gouvernement polonais en 1951, l'a réduit considérablement. En 1981, 2,7 millions de Polonais âgés de plus de 15 ans (soit 10 % de ce groupe d'âge) ne possédaient pas une éducation de base complète. Mais, fait remarquable, pour l'année scolaire 1982-1983, les enfants non scolarisés ne représentaient plus que 0,34 % des enfants d'âge scolaire.

Turquie. Bien que lancée assez récemment, en 1981, la campagne nationale d'alphabétisation a déjà permis d'obtenir de solides résultats : 3 156 799 néoalphabètes. Parmi eux figure un grand nombre de femmes, de travailleurs agricoles et d'habitants de bidonvilles et de villages pauvres. Avant le début de la campagne 69 % de la population au-dessus de 6 ans étaient alphabétisés : 74,8 % le sont maintenant. Les chiffres concernant les femmes passent de 53,8 % à 61,2 %. Parmi les néoalphabètes, bon nombre ont poursuivi leurs études jusqu'à recevoir le diplôme sanctionnant la fin des études primaires pour adultes. La Turquie peut désormais espérer liquider l'analphabétisme d'ici à l'an 1995.

Inde. Comme on pouvait s'y attendre dans un aussi vaste pays, les actions d'alphabétisation ont eu, depuis longtemps, un caractère hautement décentralisé. Ainsi, le Gram Shikshan Mohin (Mouvement pour le développement des villages du Maharastra) a réussi, entre 1961 et 1972, à éliminer complètement l'analphabétisme des adultes (près de 10 millions, dont plus de la moitié étaient des femmes) dans 36 693 villages. La Fédération nationale des femmes indiennes a ouvert, de son côté, 1 500 centres d'alphabétisation dans des zones pauvres, urbaines et rurales, de 9 Etats du pays. La Ligue du service social du Bengale a formé 8 780 instructeurs qui, entre 1961 et 1974, ont pu alphabétiser 105 000 personnes en 320 sessions. En 1975, la Direction de l'éducation non formelle des adultes du Ministère fédéral de l'Education et des Affaires sociales a lancé un programme d'alphabétisation qui a touché 300 000 illettrés. Enfin, en 1978, le gouvernement fédéral a lancé un vaste Programme quinquennal d'éducation des adultes (PNEA) qui touche 22 Etats de l'Union fédérale et qui vise à l'alphabétisation de 100 millions de jeunes et d'adultes entre 15 et 35 ans, notamment les femmes des zones rurales, certaines castes et tribus et les couches les plus défavorisées des milieux urbains et ruraux.

République socialiste du Viet Nam. La campagne d'alphabétisation, lancée en 1945 dans un pays où l'analphabétisme atteignait 95 % d'une population de 20 millions, a permis, grâce à un mouvement d'enthousiasme de la population, d'alphabétiser 2,5 millions de personnes dès la première année. Pendant les neuf années suivantes, 10 millions d'habitants encore ont été alphabétisés. En 1958, la quasi-totalité de la population âgée de 12 à 50 ans était alphabétisée. Quant à la partie méridionale du pays, les 4 millions d'analphabètes qui s'y trouvaient encore ont été alphabétisés entre 1975 et 1977. A présent, des efforts sont déployés pour éliminer l'analphabétisme parmi les minorités ethniques et pour développer un large système d'éducation complémentaire.

Chine. Au cours des 32 dernières années, 128 millions de personnes, de 12 à 40 ans, ont appris à lire et à écrire alors qu'en 1949, 80 % de la population était analphabète. Aujourd'hui, 90 % des ouvriers et des mineurs ont le même niveau d'instruction que les élèves sortant de l'école primaire et il ne resterait parmi eux que 5 à 7 % d'analphabètes. Dans les zones rurales, 70 % des jeunes paysans ont acquis les notions de base de la lecture et de l'écriture. Pour maintenir et perfectionner les acquis, les autorités locales s'attachent à offrir aux ouvriers et aux paysans un enseignement secondaire dispensé en dehors de leurs heures de travail.

Thaïlande. Les analphabètes constituaient en 1981 environ 14,5 % de la population âgée de plus de 10 ans, y compris un pourcentage élevé de personnes ayant terminé quatre ans d'enseignement primaire mais victimes du phénomène appelé analphabétisme de retour.

Dans son Ve Plan national de Développement économique et social (5th National Social and Economic Development Plan), lancé en 1982, le gouvernement s'est assigné pour objectif de réduire à 10 % le nombre d'analphabètes parmi la population en 1986.

Pour atteindre cet objectif, les autorités souhaitent que l'enseignement primaire devienne universel pour 1986. D'autre part, six programmes d'alphabétisation extrascolaire sur mesure sont actuellement organisés, utilisant des enseignants bénévoles, les étudiants des écoles normales et des moines bouddhistes. Certains de ces programmes sont orientés vers les groupes minoritaires les plus importants du pays. ■

Les analphabètes du « quart monde »

par Ali Hamadache

ON aurait tort de croire que l'analphabétisme s'arrête aux frontières du tiers monde. Nombreux sont en effet les pays qui, ayant depuis des générations réalisé la scolarisation universelle, découvrent avec étonnement qu'ils doivent faire face à un fléau qu'ils pensaient avoir éliminé et qui se développe de façon alarmante, n'épargnant pas même ceux qui, depuis des décennies, jouissent d'un haut niveau de prospérité matérielle.

La situation des analphabètes des sociétés industrialisées est sans doute plus difficile et, parfois même, revêt un caractère dramatique ; un adulte nord-américain ou scandinave qui n'a pas une maîtrise suffisante de l'écrit vivra avec plus d'intensité l'exclusion dont il est la victime que le même adulte d'un pays où le taux d'analphabétisme est élevé. A la limite, dans certains pays du tiers monde, une riche vie communautaire et une civilisation orale développent, à travers un système de symboles différent, d'autres moyens pour exercer la mémoire et organiser la pensée et sont à même de prendre en charge l'analphabète.

Dans une société économiquement et technologiquement avancée, où la communication écrite occupe une place prépondérante et où l'imprimé, en particulier, est omniprésent, celui qui n'a pas accès aux techniques instrumentales de base (savoir lire, écrire et calculer) est automatiquement infériorisé dans un certain nombre de situations quotidiennes : au marché, dans les transports, à la banque, à la poste, dans l'exercice de ses droits et devoirs civiques, voire pour l'accès à l'emploi. Un chômeur analphabète évitera même de solliciter l'Agence pour l'emploi, car il éprouvera de la honte à ne pouvoir remplir les formulaires requis. Un ouvrier analphabète aura du mal à participer efficacement à l'activité syndicale. Les illettrés sont tout aussi handicapés dans la vie quotidienne, particulièrement complexe, d'un pays développé. Faute de pouvoir lire les noms des rues ou des stations de métro, de tram, d'autobus, ils ne pourront pas s'orienter et circuler aisément dans une ville. Dans un grand magasin, ils ne pourront pas comparer les étiquettes ; chez l'épicier ou le boucher, ils ne sauront pas calculer le prix des aliments. Faire admettre un enfant à l'hôpital, remplir une demande d'allocation et autres formalités administratives—tous les démêlés avec l'administration, l'école, la justice, constitueront pour les analphabètes autant d'épreuves insurmontables.

L'illettré n'obtient ni le respect de son environnement social, ni même celui de sa famille. Les enfants, qu'il ne peut aider dans leurs devoirs scolaires, finiront par le mépriser, voire par lui désobéir. La plupart des illettrés éprouvent une honte qui les incite souvent à vouloir cacher aux autres le fait qu'ils ne savent pas lire et écrire, et qui les paralyse lorsque l'occasion leur est offerte de suivre des cours d'alphabétisation. Parfois, les facultés d'intelligence dont les illettrés ne manquent pas au départ ne sont plus gardées en éveil, exploitées, développées. Par ailleurs, la diffusion croissante des

ALI HAMADACHE *est un spécialiste de l'alphabétisation qui travaille à l'Unesco, dans la Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural. Ancien haut fonctionnaire en Algérie (1962-1968), il a été notamment expert en alphabétisation dans ce qui est actuellement la République démocratique populaire lao et conseiller dans le programme d'éducation télévisuelle en Côte d'Ivoire.*



Photo © Francois Kolller, Paris



Photo OIT Genève



S'il est fort répandu dans le tiers monde, l'analphabétisme n'en pose pas moins de plus en plus de problèmes à certains des pays les plus riches. Il sévit dans les secteurs les plus défavorisés de la société : ce qu'on a appelé le « Quart monde », qui comprend les habitants des quartiers délabrés des villes, les travailleurs immigrés et leurs familles ainsi que certaines populations rurales à bas revenu.

technologies modernes introduit une nouvelle discrimination envers les analphabètes.

Pour les pays riches comme pour les moins nantis, analphabétisme et pauvreté sont liés, chacun de ces éléments étant tantôt cause, tantôt conséquence. L'analphabétisme est en étroite relation avec un certain nombre de facteurs qui s'influencent mutuellement : faiblesse ou absence de revenus, insuffisance quantitative et qualitative de la scolarisation antérieure, pauvreté de l'environnement culturel, santé précaire, habitat insalubre, etc. Il touche plus particulièrement ceux que l'on appelle maintenant le « *Quart Monde* », c'est-à-dire les catégories sociales les plus défavorisées, notamment les économiquement faibles, les habitants des zones marginales des villes ainsi que ceux des régions périphériques ou en déclin, les travailleurs migrants et leurs familles, certaines minorités ou groupes défavorisés. Cette population est en majorité constituée par les sans-emploi, les travailleurs occasionnels ou confinés dans des emplois peu ou non qualifiés, les assistés sociaux, certaines populations rurales dont le niveau de vie est particulièrement bas et où la contribution de l'enfant aux ressources familiales est parfois plus importante que sa scolarité régulière—enfin tous ceux qui sont situés au bas de l'échelle économique et sociale. Ils sont particulièrement nombreux parmi les chômeurs car, si un niveau d'instruction élevé ne peut garantir un emploi dans la conjoncture économique actuelle, c'est cependant une condition indispensable pour accéder à une profession stable et bien rémunérée. Ils sont également nombreux parmi les détenus, dont l'analphabétisme est d'autant plus ressenti que l'écrit constitue souvent, dans ce cas, un moyen privilégié de communication avec l'extérieur.

La plupart des Etats des pays industrialisés admettent plus ou moins explicitement l'existence de l'analphabétisme d'une partie de la population adulte de leur pays. Même quand l'existence du problème est reconnue, à quelques rares exceptions près, très peu d'études ont été entreprises, avec les moyens appropriés, pour en chiffrer l'ampleur, encore moins à en analyser les causes.

Le problème de l'analphabétisme dans les pays industrialisés est aggravé par la dimension qualitative qui concerne principalement l'analphabétisme récurrent (dit aussi de retour) et l'analphabétisme fonctionnel, difficiles à évaluer statistiquement par simple recensement. Cependant, l'absence de données statistiques sur l'analphabétisme, ou le refus de reconnaître son existence, n'élimine pas le problème. Il faut dire que de nombreux pays industrialisés, qui ont institué depuis longtemps la scolarisation obligatoire et considèrent donc que le problème est résolu, ont fait disparaître la question sur l'analphabétisme de leurs formulaires de recensement. Même dans le cas où la question sur l'analphabétisme est retenue dans un recensement, il n'est pas toujours facile d'obtenir des réponses fiables ▶


Photo H W Silvester © Rapho, Paris

Dans les villes du monde industrialisé, comparer les étiquettes et les prix est une des nombreuses activités de la vie quotidienne qui exigent la maîtrise du mot écrit et imprimé.

► dans la mesure où la plupart des analphabètes s'efforcent de dissimuler leurs lacunes pour des raisons psychologiques évidentes aussi bien que pour des raisons matérielles liées aux perspectives de l'emploi. « Ne pas avoir du travail, c'est dur. Mais ne pas avoir de travail et ne pas savoir lire et écrire, c'est impossible, c'est la honte » disait M. H. de Rastadt, en République fédérale d'Allemagne.

Dans un souci de normalisation internationale des statistiques de l'éducation, une recommandation de la 10e session de la Conférence générale de l'Unesco définissait, dès 1958, comme *analphabète* toute « personne incapable de lire et écrire, en le *comprenant,* un exposé simple et bref de faits en relation avec sa vie quotidienne ». En 1978, cette recommandation a été toutefois révisée avec l'intéressante précision suivante : « Est *fonctionnellement analphabète* une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté ». Cependant, d'un pays à l'autre, les critères de fonctionnalité diffèrent sensiblement. Ici, il suffira de lire une consigne ou une affiche, ailleurs on considère comme analphabète quiconque est incapable de remplir un questionnaire complexe ou d'assimiler des instructions écrites d'une certaine technicité. Ailleurs encore, on en vient à classer comme analphabète celui qui n'a pas dépassé la cinquième, voire la neuvième année de l'enseignement élémentaire.

Compte tenu des différentes acceptions de l'analphabétisme dans les pays considérés et du niveau des exigences de chaque société, les chiffres peuvent varier considérablement.

Les estimations effectuées par l'Office des statistiques de l'Unesco et actualisées en juillet 1982, faites à partir des derniers recensements officiels disponibles, se basent sur le nombre de personnes se reconnaissant comme analphabètes. Selon ces estimations, dans les pays industrialisés, comprenant l'Europe (URSS incluse), les Etats-Unis, le Canada, le Japon, l'Afrique du Sud, Israël, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, en 1980, 2,5 % de la population adulte de 15 ans et plus, soit environ 22 millions et demi de personnes, peuvent être considérées comme illettrées. Il faut préciser qu'il s'agit surtout d'une population âgée, puisque 3 % seulement de ces 22,5 millions d'analphabètes concernent la tranche d'âge de 15-19 ans, 20 % le groupe de 20 à 24 ans—la grande majorité, soit 77 %, ayant 45 ans et plus. En outre, il apparaît clairement que la dimension quantitative de l'analphabétisme varie considérablement d'un pays à l'autre, selon une ligne de démarcation séparant nettement un groupe de pays situés en majorité dans le bassin méditerranéen des autres. Ainsi l'Europe du Sud accuse un taux moyen d'analphabétisme de 8,1 %, avec des variations selon les pays allant de 4 à 20 %.



En Union soviétique, la campagne contre l'analphabétisme a été l'une des tâches prioritaires du nouveau régime instauré après la Révolution de 1917. « Femme ! Apprends à lire et à écrire ! » proclame l'en-tête de cette affiche (1923). La légende d'en bas se lit : « Oh, petite mère, si tu étais alphabétisée, tu pourrais m'aider ! »

Autre constatation importante : pour la plupart des pays, les taux d'analphabétisme féminin sont particulièrement élevés, atteignant souvent, pour certains, le double des taux d'analphabétisme masculin, parfois même le triple.

Il est certain aussi que ces estimations se situent en dessous de la réalité, n'incluant pas les analphabètes de retour qui, ayant été sous-scolarisés ou n'étant pas allés au-delà d'un seuil minimal fixé par les exigences de la société concernée, ont certes acquis les bases de la lecture et de l'écriture mais les ont, totalement ou partiellement, perdues en raison de leur manque d'usage dans la vie quotidienne.

L'analphabétisme fonctionnel recouvre une variété de situations définies en fonction du contexte économique, technologique et culturel de chaque société et de ses exigences en ce qui concerne le niveau des connaissances de base. Ainsi, au Royaume-Uni, la définition adoptée par la British Association of Settlements (BAS), situant l'analphabétisme à un niveau inférieur au standard d'un enfant de 9 ans, a avancé en 1979 le nombre de 2 millions. Dans la partie anglophone du Canada, la Canadian Association for Adult Education définit l'analphabétisme fonctionnel « comme un niveau d'instruction équivalent ou inférieur à huit ans de scolarité », alors qu'au Québec, on se base sur une scolarité inférieure à cinq années. Une étude publiée par la commission nationale canadienne pour l'Unesco en 1983 recensait 5,5 % (soit 850 000 personnes) de Canadiens ayant moins de cinq ans de scolarité et jusqu'à 28,4 % (soit 4 400 000 personnes) ayant moins de 9 années de scolarité et dont le niveau d'instruction était considéré comme inférieur à celui requis pour s'adapter à la complexité d'une société industrialisée. En Pologne, après la campagne d'alphabétisation et de scolarisation lancée en 1951 par le gouvernement pour réduire le taux élevé d'analphabétisme, il restait, en 1981, 2,7 millions de Polonais âgés de 15 ans et plus qui ne possédaient pas une éducation de base complète.



Photo OIT, Genève

« Mon seul souvenir de l'école, c'est que mon père, quand il venait me chercher, tout le monde se moquait de lui » a déclaré un garçon qu'on interrogeait lors d'une récente enquête sur « Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés », menée par le mouvement international *ATD Quart Monde* avec l'aide de l'Unesco. Ses mots font écho au sentiment d'isolement et aux tensions familiales qui sont très souvent le lot des analphabètes adultes dans le monde industrialisé.

Aux Etats-Unis, en 1970, une étude publiée par Louis Harris Poll et commanditée par le National Reading Centre a fait apparaître que 18,5 millions d'Américains de 16 ans et plus étaient fonctionnellement analphabètes, le critère retenu étant l'aptitude à lire et à répondre à des questions sur le contenu d'un journal, à utiliser un annuaire téléphonique, à remplir correctement des formulaires composites (demande d'emploi, sécurité sociale, compte bancaire, etc.), à remplir un chèque, à comprendre un horaire d'autobus, etc. Une enquête similaire menée de 1971 à 1976 par l'Université du Texas a utilisé des critères semblables, privilégiant la vie quotidienne : calculer la consommation d'essence de sa voiture, rendre la monnaie sans se tromper, comprendre les déductions successives de sa fiche de paie, etc. et a conclu à l'illettrisme d'environ 15 à 20 % des Américains de langue anglaise. C'est cette dernière enquête qui a attiré l'attention des médias et du public américains, avançant le nombre de 23 millions d'illettrés fonctionnels. Ce total augmenterait annuellement de 2,3 millions, selon le service de presse de la Maison Blanche.

En France, il n'y a pas d'enquête à l'échelle nationale. Cependant, des coups de sonde ont été lancés ces dernières années dans les milieux sous-prolétaires français. Ainsi, dans l'Essonne, une enquête réalisée par l'Union départementale des associations familiales en 1976 et portant sur six mille familles suivies par l'administration indiquait que 47 % des hommes et 51 % des femmes étaient illettrés ou savaient à peine lire et écrire. Le Mouvement ATD/Quart Monde a, de son côté, étudié un échantillon de 78 familles sous-prolétaires provinciales : 27 % des hommes et 30 % des femmes ont été reconnus illettrés.

Une autre étude réalisée par ATD/Quart Monde et publiée par la Commission européenne a révélé l'existence de l'analphabétisme dans certaines zones urbaines de Belgique et du Luxembourg : 5 % des Belges à Liège et 5 % des nationaux à Luxembourg, 20 % des migrants dans les deux villes.

En Belgique, les seules données fiables sont celles de l'armée nationale, lors de l'incorporation des miliciens : en 1979, 0,4 % d'entre eux ne savaient ni lire ni écrire et 15 % ne pouvaient remplir correctement une demande de permission. Dans cette catégorie, en France, 0,7 à 0,9 % des appelés du service national peuvent être considérés comme analphabètes ; 10 à 20 % le sont totalement ou partiellement au Danemark et en Suède. Il est évident qu'à l'intérieur d'un même pays, les données varient dans des proportions importantes, les zones les plus pauvres étant les plus touchées. Ainsi, l'exemple extrême est celui entre deux régions de Grèce de niveaux économiques différents : celle d'Athènes avec 7,6 % d'illettrés et celle de Thrace qui en compte 27,4 %. Autre exemple, en Espagne, la région de Burgos comptait 2,5 % d'analphabètes adultes, celle de Grenade 13,5 % (recensement de 1975). Aux Etats-Unis, 40 % des analphabètes fonctionnels adultes se trouvent dans la population ayant un revenu annuel inférieur à 5 000 $ alors qu'ils ne sont que 8 % quand leur revenu est supérieur à 15 000 $ (enquête de l'Université du Texas).

En France, des statistiques publiées en 1981 font ressortir qu'à l'entrée dans le secondaire, c'est-à-dire après 5 ans de scolarité, 55 % des enfants d'ouvriers ont déjà redoublé au moins une classe alors que 15 % seulement des enfants de cadres supérieurs ou de personnes exerçant une profession libérale se retrouvent dans la même situation.

Les causes de cet analphabétisme de retour sont diverses. Certaines conditions défavorables de l'environnement ne facilitent pas ou en tout cas n'incitent pas à la communication écrite une partie de la population. Mais, souvent c'est l'école qui est incriminée, ne cultivant pas le goût, donc l'usage régulier de la lecture ni la pratique de l'écriture.

D'autres recherches, moins nombreuses il est vrai, ont incriminé aussi la télévision consommée à haute dose, au détriment des habitudes de lecture.

Rares sont les pays industrialisés ayant une politique globale d'alphabétisation de leurs autochtones et/ou des travailleurs migrants. Rares aussi sont ceux qui ont mis en place une organisation cohérente qui assure la coordination des activités et les ressources nécessaires. Le problème ne peut être résolu sans une volonté politique qui, jusqu'à présent, à quelques exceptions près, fait défaut, même si l'on constate une préoccupation croissante face à ce problème.

Dans la plupart des cas, ce sont des organisations ou associations et des initiatives privées qui ont mis en œuvre des programmes, de plus ou moins grande ampleur. Ces actions se situent parfois à l'échelle nationale, mais souvent au niveau local et ne bénéficient pas toujours du soutien des pouvoirs publics. Ces derniers accorderaient une priorité plus élevée à la lutte contre l'analphabétisme s'ils étaient d'abord convaincus de son importance. Cela suppose une meilleure identification des analphabètes et leur localisation. Cela suppose aussi une meilleure élucidation des causes qui expliquent l'analphabétisme de certaines catégories de la population, que ce soit l'analphabétisme total, l'analphabétisme récurrent, l'analphabétisme fonctionnel, voire l'analphabétisme « technologique ». Cela suppose enfin des décisions politiques se traduisant par des mesures législatives, administratives et pédagogiques et impliquant une mobilisation tant des ressources matérielles et financières que des ressources humaines disponibles.

Ali Hamadache

Le double exil

par Sonia Abadir Ramzi



Photo © Populart, Oullins, France

Depuis un certain nombre d'années, des efforts ont été déployés dans certains pays pour remédier au « no man's land » culturel que connaissent en particulier les immigrés de la seconde génération. Ci-dessus, dans une école de la ville d'Oullins (près de Lyon, en France) fréquentée pour 97 % par des enfants d'immigrés, ces jeunes joueurs de flûte participent à une création musicale lors de rencontres artistiques organisées dans le milieu scolaire de cette ville en 1983.

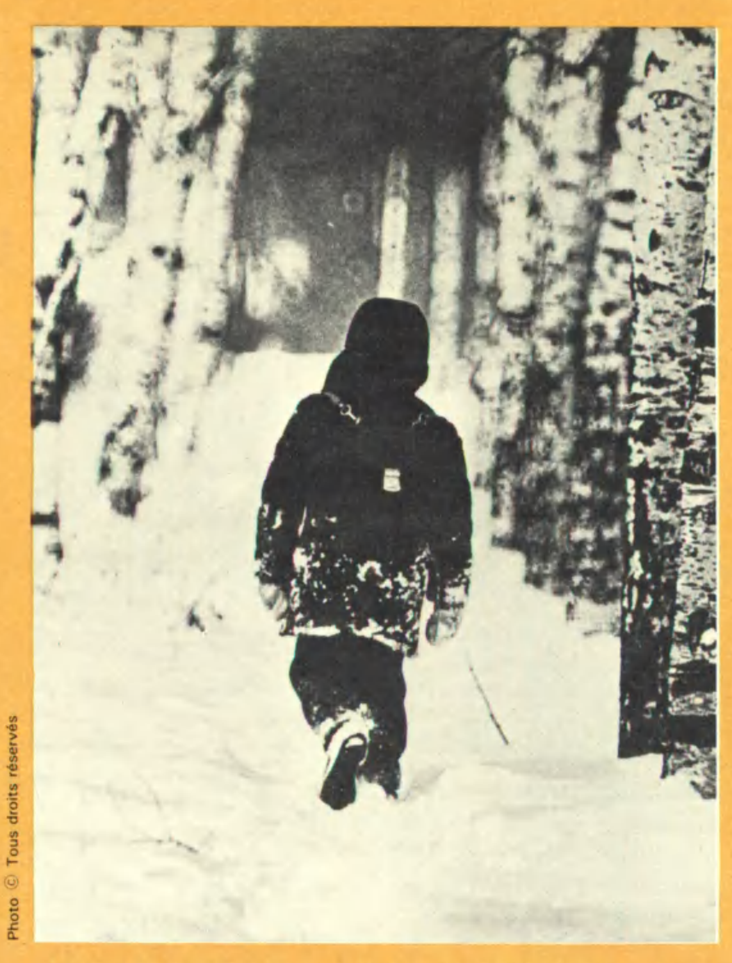
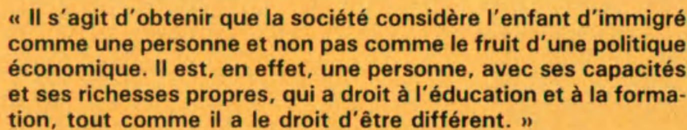


Photo © Tous droits réservés



« Il s'agit d'obtenir que la société considère l'enfant d'immigré comme une personne et non pas comme le fruit d'une politique économique. Il est, en effet, une personne, avec ses capacités et ses richesses propres, qui a droit à l'éducation et à la formation, tout comme il a le droit d'être différent. »



Photo © A. Muñoz de Pablos, Paris

« Les illettrés sont exclus parce qu'ils ne peuvent lire, mais aussi ils ne peuvent lire parce qu'ils sont exclus » souligne un rapport officiel français, récemment rendu public et intitulé *Les illettrés en France.* Ci-dessus, cours d'alphabétisation à Paris.

A l'heure actuelle, certains pays européens comptent parmi leurs populations un nombre très important d'immigrés appartenant à des pays et à des cultures différents (7 % de la population totale de la République fédérale d'Allemagne, 8 % en France). Cela veut dire que, dans les pays d'accueil, les cultures les plus diverses sont appelées à coexister en permanence. Cette coexistence, nécessaire et inéluctable, est source de conflits si les groupes concernés continuent de s'ignorer, voire de s'opposer.

Selon les statistiques, 85 % de l'immigration est ouvrière et vit dans les conditions de travail les plus dures. Une large majorité d'immigrés est analphabète. Ce handicap majeur s'ajoute à une destructuration culturelle, à des conditions d'habitat insalubres (75 % des logements insalubres en France abritent des immigrés), à des situations économiques précaires et à une insécurité juridique perpétuelle. Les immigrés se trouvent confrontés à une civilisation industrielle qui ne s'intéresse à eux qu'en tant qu'individus « productifs », leur refuse le droit d'être différents et ignore leurs possibilités culturelles. Dès lors, les immigrés et leurs enfants vivent en marge de la vie sociale et civique. Pourtant, les « immigrés » de la deuxième génération n'ont jamais émigré de nulle part !

Certains pays d'accueil accordent aux migrants la possibilité de devenir des citoyens après un certain temps de résidence, d'autres ne leur offrent aucune sécurité de résidence à long terme et les enferment dans une situation juridique provisoire toujours incertaine. Cette situation se répercute sur la seconde génération de migrants. Dans cinq pays européens (République fédérale d'Allemagne, Suisse, France, Belgique, Suède), 3 800 000 jeunes de moins de 25 ans n'ont pas formellement acquis la nationalité des pays d'accueil.

La marginalisation, voire le rejet des immigrés sont dus aux préjugés racistes ou xénophobes, souvent véhiculés par les médias, qui dévalorisent les cultures des hommes originaires des pays autrefois colonisés. Compte tenu du fond culturel commun avec les pays d'accueil, ce problème est relativement moins flagrant dans le cas des immigrés portugais, italiens ou espagnols.

Les immigrés — notamment ceux d'origine islamique — sont coupés de leurs racines, sans parvenir pour autant à s'approprier l'identité culturelle du pays de résidence. Ils vivent ainsi dans un « no man's land » culturel. Si les immigrés adultes, à la personnalité déjà formée par un ensemble de valeurs, de codes moraux, de coutumes, de mythes et de symboles, peuvent résister jusqu'à un certain degré aux « dangers » qu'engendre cette situation nouvelle, les immigrés de la « seconde génération » subissent, eux, sans recours, les effets d'une double sous-culture. Aussi, l'immigration constitue-t-elle une population inquiète, perturbée. L'insécurité et les inégalités de départ entraînent le désintérêt à l'égard de l'alphabétisation. Il en résulte un analphabétisme structurel et un analphabétisme de retour, tant chez les immigrés adultes que chez leurs enfants, qui les placent en état d'infériorité au moment de l'accès à l'emploi ou à la promotion professionnelle.

L'alphabétisation des travailleurs ▶

SONIA ABADIR RAMZI, *d'Egypte, a enseigné à l'Université d'Alger. Elle est l'auteur d'un livre intitulé* La femme arabe au Maghreb et au Machrek *(sous presse) et a collaboré à un ouvrage collectif,* La femme et la politique, *à paraître aux Presses de l'Unesco.*

▶ migrants est, en tout état de cause, un problème spécifique. Non seulement, dans leur majorité, ces travailleurs et les membres de leur famille ne savent ni lire ni écrire dans leur langue d'origine, mais leur alphabétisation est rendue plus difficile par le fait qu'ils sont tenus d'apprendre en même temps une langue nouvelle. Ainsi, appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés, subissant une destructuration culturelle, maîtrisant souvent mal la langue du pays d'accueil, les enfants d'immigrés enregistrent-ils un taux inquiétant d'échecs scolaires. Lors du Colloque sur les problèmes de l'immigration du Luxembourg (4-5 mai 1982), organisé avec, entre autres, la coopération de l'Unesco, le représentant des communautés européennes a précisé : « Nous savons qu'aujourd'hui encore 60 % des enfants des travailleurs immigrés quittent l'école en situation d'échec ou en situation de retard tellement important qu'une récupération par les structures éducatives est impossible ».

Pourtant, depuis un certain nombre d'années, des efforts ont été déployés dans divers pays pour remédier à cet état de choses. Ainsi, depuis six ans, une action, parrainée par la Communauté européenne, a été lancée dans le Limbourg belge ; elle vise à instaurer une collaboration étroite entre enseignants autochtones et étrangers. On ne se contente pas d'un enseignement de la langue et de la culture d'origine, mais les maîtres titulaires se réunissent avec les enseignants étrangers et établissent, pas à pas, le programme des activités scolaires. Dans de très nombreux cas, cela a permis aux enfants immigrés d'atteindre le niveau de la formation normale. Mais l'expérience reste limitée et n'a pas été généralisée à l'ensemble de la Belgique (qui compte de 10 % à 16 % d'élèves étrangers, selon les cycles).

Depuis 1974, aux Pays-Bas, on dispense aux élèves étrangers des cours spéciaux de néerlandais, ainsi qu'un enseignement de la culture d'origine. Lorsque le taux de migrants le justifie, les écoles sont autorisées à employer des maîtres en surnombre qui, pour 80 %, sont recrutés parmi les migrants eux-mêmes.

En France, les onze Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été intégrés par le Ministère de l'Education nationale dans les écoles normales d'instituteurs des principales villes du pays. Ils accueillent un millier d'enseignants par an, en stage de formation continue. Des cours de langue d'origine à l'intention des enfants immigrés sont inclus dans le tiers-temps pédagogique des écoles élémentaires. Mais, malgré la circulaire du 3 avril 1975 du Ministère de l'Education nationale, qui prévoit leur multiplication, on ne comptait, pour l'année scolaire 1979-1980, que 2 510 cours intégrés auxquels participaient 33 600 élèves sur les 400 791 élèves étrangers de l'école primaire. L'accord du 1er décembre 1981 entre la France et l'Algérie prévoit des cours intégrés de langue et civilisation arabes dans l'enseignement élémentaire et cela dans le cadre de l'horaire officiel des programmes français. Dans le cycle secondaire, les élèves algériens pourront choisir leur langue d'origine comme première ou seconde langue étrangère. Les enseignants algériens, actuellement au nombre de 150, verront leurs effectifs doublés.

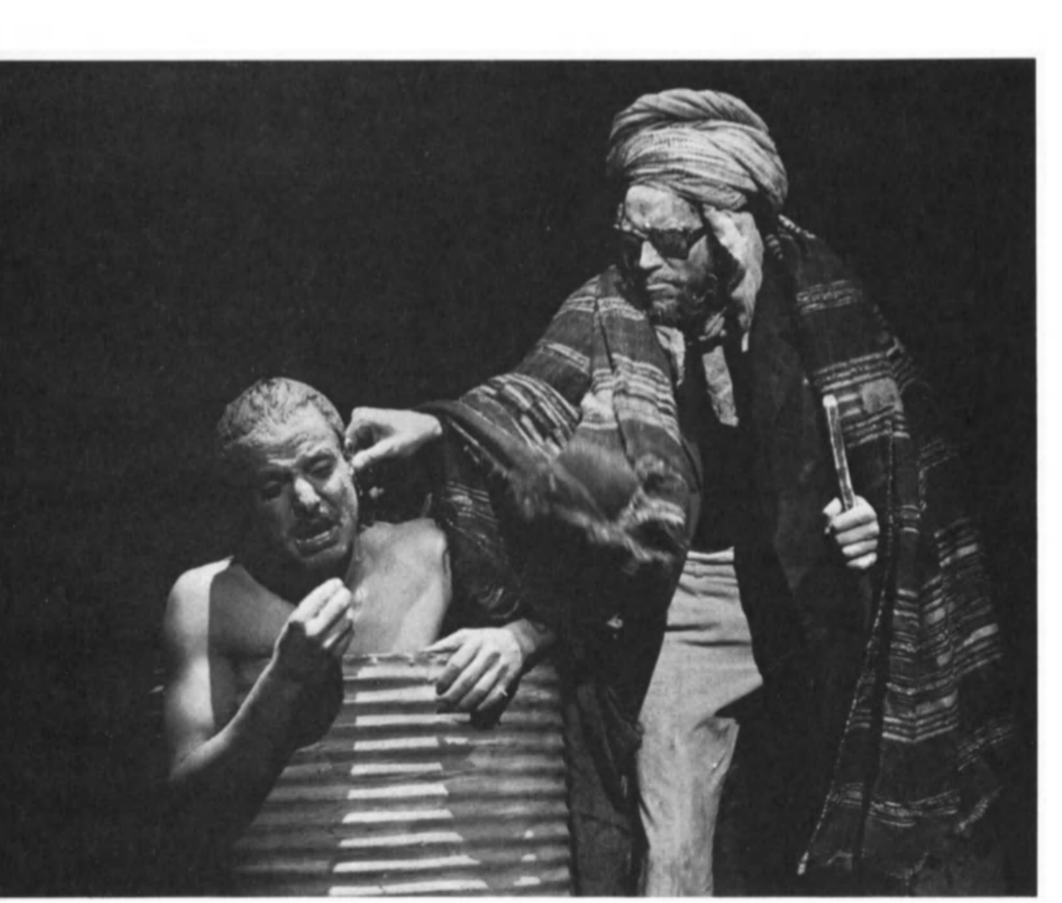


Photo Salgado Jr © Magnum, Paris

Représentation lors d'un festival de théâtre de travailleurs immigrés à Paris.

En République fédérale d'Allemagne, les politiques éducatives à l'égard des enfants d'immigrés varient d'Etat à Etat. Ainsi, en Rhénanie du nord, par exemple, on dispense à leur intention un enseignement complémentaire en langue maternelle. Dans d'autres cas, les élèves sont accueillis dans des classes préparatoires de deux, quatre, voire six ans.

Au Luxembourg, pays bilingue, des classes d'accueil ont pour objectif de mettre les élèves étrangers à niveau en français ou en allemand.

En Suisse, les classes d'accueil créées à la fin des années 60 ont été remplacées par des actions de soutien.

Au Royaume-Uni, une loi de 1966 autorise les collectivités locales comptant plus de 2 % de migrants à demander le remboursement à 75 % des frais de rémunération des enseignants et des travailleurs sociaux chargés de l'accueil des immigrés. Et c'est la National Association for Multicultural Education (NAME) qui est à la pointe de l'action menée pour adapter le système d'éducation britannique à la présence des migrants.

La Suède a fait, peut-être, l'effort le plus important en direction des minorités. Une loi de 1976 garantit à tous les immigrés, jeunes et adultes, un enseignement bilingue. Le nombre des enseignants qui dispensent cette formation dans les 20 langues maternelles des enfants immigrés (7 % de la population scolaire suédoise) est passé de 835 en 1974 à 2 000 en 1977.

Malgré ces percées, les problèmes ne seront résolus dans leur ensemble que lorsque la réalité de l'immigration et de ses richesses sera mieux perçue par la société d'accueil. Il serait souhaitable que des campagnes la préparent à se reconnaître comme une société multiculturelle et multi-ethnique et à assumer ce fait avec toutes les conséquences qui en découlent à l'école, au travail, dans la vie communale, dans le droit, dans les masse-médias, dans les loisirs, etc. Ces campagnes devront aussi souligner que, pendant une période de vingt ans, l'afflux de travailleurs étrangers a freiné le vieillissement de la population globale dans la plupart des pays d'accueil.

Il s'agit, en somme, d'obtenir que la société considère l'enfant d'immigré comme une personne et non pas comme le fruit d'une politique économique. Il est, en effet, une personne, avec ses capacités et ses richesses propres, qui a droit à l'éducation et à la formation, tout comme il a le droit d'être différent.

Sonia Abadir Ramzi

Le monde et le mot

par Paulo Freire

« La lecture du monde doit précéder la lecture du mot, et la lecture de celui-ci implique la continuité de la lecture de celui-là ». Ci-dessous, dans une petite classe d'une école proche de Victoria de Santo Antaõ, au Brésil.



Si je veux parler de l'importance de l'acte de lire, il me semble indispensable de faire allusion au processus dans lequel je me suis engagé lorsque j'écrivais le texte que voici, processus qui supposait une compréhension critique de l'acte de lire, laquelle ne s'épuise pas dans le pur décodage de la parole écrite ou du langage, mais s'annonce et se prolonge dans la compréhension du monde.

Langage et réalité sont dynamiquement liés. La compréhension du texte, qui découle de la lecture critique, implique la perception des rapports entre le texte et le contexte. Quand j'essaie d'écrire sur l'importance de l'acte de lire, je me sens poussé à « relire » des moments essentiels de mon expérience, conservés dans ma mémoire, depuis les plus lointains souvenirs de mon enfance, de mon adolescence, de ma jeunesse, où le sens critique de l'importance de la lecture s'est peu à peu formé en moi.

PAULO FREIRE, *célèbre pédagogue brésilien, a été professeur d'histoire et de philosophie de l'éducation à l'université de Recife (Brésil), et professeur invité à Harvard (Etats-Unis). Il est l'auteur d'une méthode réputée d'alphabétisation, la "prise de conscience" ou "l'éducation libératrice", qu'il a commencé d'appliquer dans son pays natal, puis au Chili et dans d'autres pays. Il a collaboré avec les Nations unies et l'Unesco. Parmi ses œuvres, il faut citer* L'éducation, pratique de la liberté *et* La méthode d'alphabétisation des adultes.

En écrivant ce texte, je prenais progressivement « mes distances » des moments divers où l'acte de lire est apparu dans mon expérience existentielle. D'abord, la « lecture » du monde, du petit monde où je me voyais ; ensuite, la lecture du mot qui, tout au long de ma vie scolaire, ne fut pas toujours la lecture du « mot-monde ». Le souvenir de l'enfance lointaine, cherchant à comprendre mon acte de lire, le monde particulier où je me voyais, est pour moi très significatif. Grâce à cet effort que j'accomplis, je recrée, et revis, dans le texte que j'écris, l'expérience même du moment où je ne lisais pas encore.

C'est ainsi que je me vois dans la modeste maison entourée d'arbres où je suis né, à Recife. La vieille maison, ses pièces, son couloir, sa cave, sa terrasse, l'ample patio qu'elle surplombait, tout cela fut mon premier univers. C'est là que j'ai marché à quatre pattes, que j'ai ânonné mes premiers mots, que je me suis mis debout, que j'ai marché et parlé. En réalité, ce monde très particulier qui s'offrait à moi était celui de mon activité perceptive et donc celui de mes premières lectures. Les « textes », les « mots », les « lettres » de ce contexte —à la perception duquel plus je m'exerçais, plus augmentait ma capacité de percevoir— s'incarnaient dans une suite de choses, d'objets, de signes, et c'est de leur commerce comme des rapports avec mes grands frères et mes parents qu'en venait la compréhension.

Les « textes », les « mots », les « lettres » de ce contexte s'incarnaient dans le chant des oiseaux : celui du « sanhaçu », du « elha-pro-camino-quem-vem », du « ben-te-vi », du rossignol ; dans la danse des frondaisons secouées par de fortes rafales qui annonçaient l'orage, le tonnerre, les éclairs ; les eaux de la pluie jouant à la géographie : inventant des lacs, des îles, des ruisseaux... Les « textes », les « mots », les « lettres » de ce contexte s'incarnaient aussi dans le sifflement du vent, dans les nuages ▶

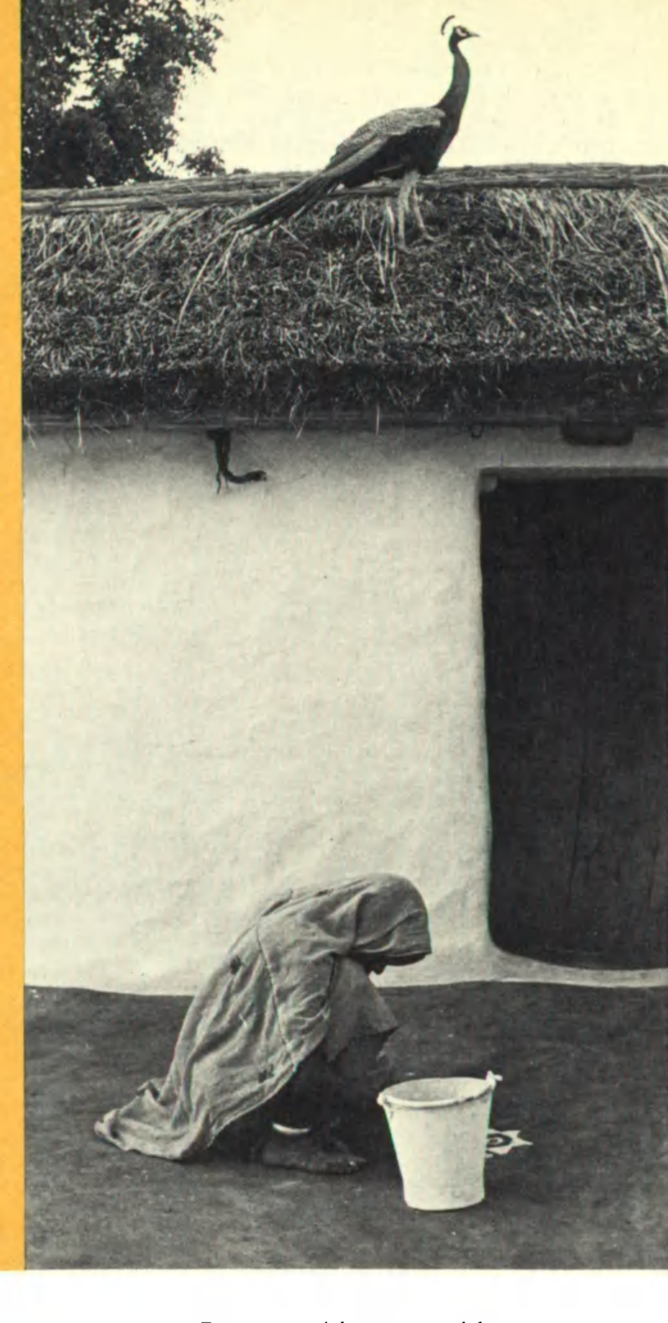
du ciel, leur couleur, leurs mouvements, dans la couleur du feuillage, dans la forme des feuilles, dans le parfum des fleurs —des roses, des jasmins—, dans le corps des arbres, dans la peau des fruits.

Faisaient également partie de ce contexte les animaux : les chats de la famille, leur manière habile de s'enrouler autour des jambes, leur miaou de supplique ou de rage, Joli le vieux chien noir de mon père. Y figuraient, par ailleurs, le monde du langage des plus âgés, exprimant leurs croyances, leurs goûts, leurs appréhensions et leurs valeurs. Tout cela uni à des contextes plus vastes que celui de mon petit monde immédiat et dont je ne pouvais guère soupçonner l'existence.

Dans cet effort pour retrouver l'enfance lointaine dont je parlais, en cherchant à comprendre l'acte de lire le monde où je me mouvais, je recrée, je revis, à travers le texte que j'écris, l'expérience vécue alors que je ne lisais pas encore.

Mais, il est important de le souligner, la « lecture » de mon univers, qui fut toujours essentielle pour moi, ne m'a pas fait homme avant la lettre, je ne suis pas devenu un rationaliste en culottes courtes. La curiosité de l'enfant ne sera pas déformée par l'usage et, là aussi, mes parents, il faut le dire, m'ont apporté leur aide. Ce sont eux précisément, qui ont commencé mon initiation à la lecture, à un certain moment de cette riche expérience de compréhension de mon univers proche, sans que cette compréhension signifie antipathie envers ce qu'il avait de mystérieux et d'enchanteur.

Le déchiffrement du mot découlait naturellement de la « lecture » du monde particulier. Ce n'était pas quelque chose qui lui était superposé. J'appris l'alphabet sur le sol du patio, à l'ombre des manguiers, dans les mots de mon univers et non dans ceux du monde des adultes. Le sol fut mon ardoise, et ma craie les ramilles.



« J'appris l'alphabet sur le sol du patio, à l'ombre des manguiers, dans les mots de mon univers et non dans ceux du monde des adultes. Le sol fut mon ardoise et ma craie les ramilles. » Ci-contre, jeune villageoise en Inde.

Photo Jyoti Bhatt, Baroda, Inde © ACCU, Tokyo

C'est pourquoi, lorsque j'arrivai à l'école privée d'Eunice Vasconcelos, je savais déjà mon alphabet. Eunice continua et approfondit le travail de mes parents. Avec elle, la lecture du mot, de la phrase n'a jamais signifié une rupture de la « lecture » du monde. Avec elle, la lecture du mot fut la lecture du « mot-monde ».

Poursuivant cet effort de « relecture » de moments essentiels dans les expériences de mon enfance, de mon adolescence, de ma jeunesse, où la compréhension critique de l'importance de l'acte de lire s'est faite en moi par la pratique, je reviens à l'époque où, collégien, je m'exerçais à la perception critique des textes que je lisais en classe, avec la collaboration, toujours présente en ma mémoire, de mon professeur de portugais.

S'il nous arrive d'insister, en tant que professeurs, pour que les étudiants « lisent » une quantité d'ouvrages, c'est parce que nous comprenons quelquefois mal l'acte de lire. Lors de mes pérégrinations de par le monde, combien de fois de jeunes étudiants ne m'ont-ils pas avoué être en butte à d'énormes bibliographies qu'il leur fallait « dévorer » plutôt que lire ou étudier. Véritables « leçons de lecture », dans le sens le plus traditionnel du terme, auxquelles ils étaient soumis, au nom de leur formation scientifique et dont ils devaient rendre compte moyennant le fameux contrôle de lecture. Et j'ai même vu parfois, sur des listes bibliographiques, des annotations indiquant quelles pages de tel ou tel chapitre, de tel ou tel livre il fallait avoir lues.

Insister sur la quantité des lectures sans un nécessaire approfondissement des textes afin qu'ils soient compris au lieu de n'être que mémorisés mécaniquement, relève d'une vision magique de la parole écrite. Vision qui doit être surmontée. Tout comme celle, quoique prise sous un autre angle, d'un écrivain qui, par exemple, assimile l'éventuelle qualité ou non de son travail à la quantité de pages écrites. Et pourtant, l'un des documents philosophiques les plus importants dont nous disposions, *Les thèses sur Feuerbach,* compte deux pages et demie à peine...

Cela dit, il importe de souligner, pour éviter toute confusion à cet égard, que ma critique de la conception magique du mot n'implique nullement une quelconque irresponsabilité de ma part quant à la nécessité que nous avons, éducateurs et étudiants, de lire, sans cesse et sérieusement, les classiques dans toutes les branches du savoir, de creuser leurs textes, de nous forger une discipline intellectuelle sans laquelle notre expérience de professeurs et d'élèves n'est plus viable.

De mon expérience assez riche en tant que professeur de portugais, je me rappelle aussi, avec autant d'intensité que s'ils dataient non pas d'un passé lointain mais d'aujourd'hui, les moments où je me consacrais à l'analyse de textes de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textes que j'apportais de chez moi et lisais avec les élèves, en soulignant des aspects de leur syntaxe étroitement liés au bon goût de leur langue. A ces analyses, j'ajoutais des commentaires sur d'évidentes différences entre le portugais du Portugal et celui du Brésil.

Je cherche à rendre clair dans ce travail sur l'importance de l'acte de lire —et je ne cesserai de le répéter— que mon travail a fondamentalement été d'élucider la manière dont cette importance s'est imposée à moi. C'est comme si je faisais l'« archéologie » de ma compréhension de l'acte complexe de lire, tout au long de mon expérience existentielle. Voilà pourquoi j'ai évoqué des moments de mon enfance, de mon adolescence, des débuts de ma jeunesse, et revois maintenant, pour finir, quelques-uns des aspects essentiels de la proposition que je fis, il y a quelques années, dans le domaine de l'alphabétisation des adultes.

Il me semble tout d'abord intéressant de rappeler que j'ai toujours considéré l'alpha-

bétisation des adultes comme un acte à la fois politique et de connaissance, donc, par là même, comme un acte créateur. Je ne pourrais m'associer à un travail de mémorisation mécanique des ba-be-bi-bo-bu. C'est pourquoi je ne puis non plus réduire l'alphabétisation à un enseignement où l'alphabétiseur « remplit » de mots les têtes prétendument vides de ses apprentis. C'est au contraire dans cet apprenti que trouve son sujet le processus d'alphabétisation, en tant qu'acte de connaissance et de création.

Le fait d'avoir besoin de l'aide de l'éducateur, comme dans toute relation pédagogique, ne signifie pas que cette aide annule votre créativité et votre responsabilité dans la construction de votre langue écrite et dans la lecture de cette langue. En réalité, aussi bien le maître que son apprenti, quand ils prennent, par exemple, un objet, sentent l'objet, perçoivent l'objet senti et sont capables d'exprimer verbalement l'objet senti et perçu. Comme moi, l'analphabète est capable de sentir la plume, de percevoir la plume et de dire : plume. Mais je suis capable non seulement de sentir la plume, de percevoir la plume, de dire plume, mais aussi d'écrire « plume » et, par conséquent, de lire « plume ». L'alphabétisation est la création ou le montage écrit de l'expression orale. Ce montage, l'éducateur ne peut le faire pour et sur l'apprenti lecteur. C'est là pour ce dernier le moment du travail créateur.

Il ne me paraît pas nécessaire de m'étendre ici davantage sur ce que j'ai développé ailleurs à propos de la complexité de ce processus. En revanche, j'aimerais revenir sur un point auquel j'ai fait allusion à maintes reprises dans ce texte, en raison de ce qu'il signifie pour la compréhension critique de l'acte de lire et, par conséquent, pour la tâche d'alphabétisation que je me suis tracé. Je veux dire que la lecture du monde doit toujours précéder celle du mot et que la lecture de celui-ci implique la continuité de la lecture de celui-là. Dans le processus dont j'ai déjà parlé, ce mouvement, de l'univers au mot et du mot à l'univers, est toujours présent. Mouvement où le mot prononcé naît du monde lui-même à travers la lecture que nous en faisons. Cependant, nous pouvons, en quelque sorte, aller plus loin et dire que la lecture du mot n'est pas seulement précédée de la lecture de l'univers, mais aussi d'une certaine manière de l'acte de « l'écrire » ou de le « réécrire », c'est-à-dire de le transformer grâce à notre pratique consciente.

Ce mouvement dynamique est pour moi l'un des aspects essentiels du processus d'alphabétisation. C'est pourquoi j'ai toujours insisté sur le fait que les mots qui servent à organiser les programmes d'alphabétisation doivent être choisis dans le vocabulaire universel des couches populaires, exprimant leur langage réel, leurs désirs, leurs inquiétudes, leurs revendications et leurs rêves. Ils doivent être lourds du sens de leur expérience existentielle et non de celle de l'éducateur. La recherche de ce que j'ai appelé « univers vocabulaire » nous procurait ainsi les mots du Peuple, chargés de monde. Ils nous arrivaient à travers la lecture de l'univers que faisaient les couches populaires. Auxquelles ils revenaient ensuite, greffés sur ce que j'appelais et appelle toujours des décodages qui sont des représentations de la réalité.

Le mot « brique », par exemple, serait inclus dans une représentation picturale : celle d'un groupe de maçons en train de bâtir une maison. Mais avant la restitution, sous forme écrite, aux couches populaires de leur mot oral en vue d'un processus de compréhension et non de mémorisation mécanique, nous provoquions d'habitude les élèves en les mettant devant un ensemble de situations codées dont le décodage ou « lecture » leur donnait la perception critique de ce qu'est la culture, grâce à la compréhension de la pratique ou du travail humain, transformateur du monde. Au fond, cet ensemble de représentations de situations concrètes rendait possible, pour les couches populaires, une « lecture » de la « lecture » antérieure du monde, avant la lecture du mot.

Cette « lecture » plus critique de la lecture antérieure, moins critique, du monde, permettait aux couches populaires, parfois dans une attitude fataliste face aux injustices, d'avoir une compréhension autre de leurs besoins. En ce sens, la lecture critique de la réalité, dans le cadre d'un processus d'alphabétisation ou non et associée surtout à certaines pratiques clairement politiques de mobilisation et d'organisation, peut devenir un instrument de ce que Gramsci appellerait une « action contre-hégémonique ».

Paulo Freire

« Les "textes", les "mots", les "lettres" de ce contexte s'incarnaient (...) dans les eaux de la pluie jouant à la géographie, inventant des lacs, des îles, des ruisseaux (...) dans la couleur du feuillage, dans la forme des feuilles, dans le parfum des fleurs... ». Un enfant pêche parmi les nénuphars géants d'une rivière du Brésil.

Photo © Bruno Barbey, Magnum, Paris



Photo J.-P. Laffont/OIT ©Sygma, Paris





Photo Leonard Freed
© Magnum, Paris



Photo © José Mayans, Paris

Points chauds

1980 : 824 millions d'analphabètes dans le monde. Parmi les facteurs qui contribuent à maintenir, voire à augmenter l'analphabétisme, quatre méritent une attention particulière. Le ralentissement du rythme de progression de la scolarisation primaire joint à l'accroissement démographique (à droite), empêche un nombre croissant de jeunes d'être scolarisés. En quittant l'école prématurément (ci-dessus), un grand nombre d'entre eux perdent le bénéfice de la scolarisation et redeviennent, plus ou moins, analphabètes. Cet « analphabétisme de retour » frappe aussi les pays industrialisés et, en priorité, les éléments les plus défavorisés, notamment les chômeurs (en haut à droite). L'accroissement du nombre de réfugiés et de migrants (en bas) augmente encore le nombre des analphabètes dans le monde.



Photo L. Davico, HCR, Genève

L'Unesco et la lutte contre l'analphabétisme

MALGRE l'immense effort qui a été fait en faveur de l'éducation, et en dépit des progrès accomplis, le plein exercice du droit à l'éducation est encore loin d'être réalisé à l'échelle mondiale. L'analphabétisme, par le nombre d'êtres humains qu'il affecte et de pays qu'il concerne, en est le signe le plus visible. En 1980, les analphabètes représentaient 60,3 % de la population adulte en Afrique, 37,4 % en Asie et 20,2 % en Amérique latine. Et en dépit d'une diminution du taux d'analphabétisme dans le monde — qui est tombé de 32,9 % en 1970 à 28,6 % en 1980 — le nombre absolu des analphabètes adultes ne cesse d'augmenter, notamment en raison de l'accroissement démographique. Il y avait 760 millions d'analphabètes en 1970, 824 millions en 1980 et, si les tendances actuelles se maintiennent, il y aurait 900 millions d'analphabètes vers la fin de ce siècle.

La Conférence générale de l'Unesco, réunie à Belgrade en sa vingt et unième session en septembre-octobre 1980, reconnaissait à l'élimination de l'analphabétisme une priorité et une urgence indiscutables. Elle insistait, à cet égard, sur la nécessité de mener de front les efforts visant à la généralisation de l'enseignement primaire et ceux qui tendent à l'éducation des adultes et notamment à l'alphabétisation.

Cette double stratégie de développement et de rénovation de l'enseignement primaire et de promotion de l'élimination de l'analphabétisme constitue l'un des axes prioritaires de l'Unesco au cours de la prochaine décennie. Le Plan à moyen terme de l'Organisation pour la période 1984-1989, dans le cadre d'un grand programme dont l'objet est de favoriser l'« Education pour tous », propose une nouvelle approche en vue de tarir l'analphabétisme à sa source en réduisant considérablement le nombre d'enfants non scolarisés sans cesser d'augmenter le nombre des alphabétisés parmi les jeunes et les adultes. Cette stratégie s'articule autour de quelques lignes de force, les activités envisagées visant, principalement par le renforcement des capacités nationales de recherche, de planification et de formation et par la mise en place de programmes coopératifs régionaux, à préparer les conditions de mise en œuvre de stratégies intégrées de scolarisation et d'alphabétisation pour parvenir, à la fin du Plan à moyen terme, à la stabilisation et même à l'inversion de la tendance actuelle à l'accroissement de l'analphabétisme en valeur absolue.

Ces activités peuvent se schématiser ainsi :

- Meilleure connaissance du problème de l'analphabétisme visant à identifier les analphabètes (individus ou groupes) et à élucider, dans chaque contexte spécifique, les raisons qui l'expliquent et les conséquences qui en découlent pour la population, ainsi que les mesures qui pourraient être prises pour l'éliminer.
- Contribution à l'élaboration et à la mise en œuvre de stratégies nationales, régionales et internationales pour la généralisation et la rénovation de l'enseignement primaire et l'élimination de l'analphabétisme, une attention particulière étant accordée aux zones rurales avec un accent sur les actions en faveur des groupes défavorisés, notamment des jeunes filles et des femmes.
- Renforcement des activités de formation et de perfectionnement des personnels d'alphabétisation pour la scolarisation des enfants et l'alphabétisation des adultes.
- Promotion de la lutte contre l'analphabétisme de retour et d'activités éducatives destinées aux jeunes ayant prématurément quitté l'école de façon à assurer le perfectionnement des connaissances et des compétences acquises au cours de la scolarité, ou à l'occasion des programmes d'alphabétisation, et l'acquisition de savoir-faire leur permettant de s'insérer dans le circuit de production, notamment agricole et artisanal.

L'Organisation a lancé des programmes de formation d'alphabétiseurs et de spécialistes nationaux, suscité des conférences et des coordinations régionales dans les différents continents, organisé des réunions et des séminaires, apporté aux Etats membres des conseils techniques, favorisé la diffusion et les échanges d'idées, d'informations et d'expériences, assuré la publication et la diffusion de documents techniques et promotionnels, etc. Sa contribution ne cesse de se développer, tant en ce qui concerne la promotion et le soutien aux stratégies nationales qu'en ce qui concerne la sensibilisation et la mobilisation de la communauté internationale, notamment en faveur des pays les plus démunis.

Par ailleurs, tout en encourageant les politiques et les mesures permettant aux pays en développement de donner plus d'efficacité à leurs efforts en vue de l'élimination de l'analphabétisme, l'Organisation s'attache à favoriser la coopération directe entre des pays ayant des problèmes et intérêts communs. Cette forme d'entraide pluridimensionnelle dans le domaine de l'éducation commence à se multiplier, principalement dans le cadre de la coopération horizontale régionale comme celui du Projet majeur d'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes et du programme régional d'élimination de l'analphabétisme en Afrique.

Il convient d'insister encore une fois sur le fait que la contribution de l'Unesco a été, et continue d'être animée par le souci de stimuler et de mettre en valeur les initiatives nationales et d'encourager des solutions nées des réalités nationales et s'inspirant de problèmes nationaux concrets. ■

Prix d'alphabétisation pour 1983

Lors d'une cérémonie qui a eu lieu le 8 septembre 1983 au siège de l'Unesco à Paris, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, dix institutions et deux personnalités ont reçu des prix ou des mentions d'honneur pour des travaux méritoires dans la lutte contre l'analphabétisme. Les lauréats ont été sélectionnés par un jury international présidé par Malcolm S. Adiseshiah de l'Inde.

■ PRIX NADEJDA K. KROUPSKAÏA

Le prix Nadejda K. Kroupskaïa, créé par l'URSS en 1969, a été décerné au ***Centre d'enseignement à distance du Lesotho***. Grâce à l'utilisation conjointe de la radio, de son journal « Moithuti » destiné aux personnes nouvellement alphabétisées, des matériels d'enseignement spécialement développés et de 28 « postes d'enseignement », il a alphabétisé mille personnes par an, pendant plus de six années. Les postes d'enseignement sont établis dans des écoles primaires ou dans de simples huttes de village et desservent 3 000 élèves dans trois des dix régions du pays. Le Centre, créé en 1974, dispose d'un plan d'action mis au point à la suite d'une étude qui a révélé que seulement 55 % de la population, qui se chiffre à environ 1,2 million d'âmes, étaient alphabétisés.

Des mentions honorables

Ont été attribuées à : (i) ***Mme Joyce Robinson (Jamaïque)*** qui, après avoir mis en place un système de bibliothèques publiques nationales, a été appelée à la direction de la JAMAL, la plus grande organisation d'alphabétisation de son pays. (ii) ***M. Vuong Kiem Toan, de la République socialiste du Viet Nam.*** Agé de 81 ans, M. Toan a consacré 44 années de sa vie à combattre l'analphabétisme dans son pays, utilisant en temps de guerre des matériaux locaux pour remplacer le papier, l'encre et la craie, avant de diriger par la suite le Comité vietnamien pour l'élimination de l'analphabétisme.

■ PRIX NOMA

Offert par M. Shoishi Noma du Japon, le prix Noma a été attribué au ***Mouvement d'alphabétisation de Birmanie*** pour sa lutte contre l'analphabétisme commencé en 1964, et s'appuyant sur la participation volontaire et la mobilisation des ressources locales. Son action consiste à lancer une campagne dans une commune jusqu'à l'alphabétisation de tous ses habitants. C'est ainsi que, depuis 1964, 231 communes ont fait l'objet de campagnes qui ont permis l'alphabétisation de 1,8 million d'habitants.

Des mentions honorables

Attribuées à : (i) ***L'Agence de la planification et du développement de la langue et la littérature de Malaisie*** qui s'efforce de promouvoir l'alphabétisation dans la langue nationale et produit des textes à des prix modérés. (ii) ***L'Association latino-américaine*** pour l'éducation par la radio à Quito, Equateur. L'association fournit son assistance technique à 41 institutions de 17 pays latino-américains qui utilisent la radio pour promouvoir l'alphabétisation.

■ PRIX DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA LECTURE

Ce prix de 5 000 dollars a été décerné au ***Département chargé de l'éducation des adultes du Kenya*** dont les programmes, lancés en 1979, ont touché plus d'un million des cinq millions d'analphabètes du pays. Pour mener à bien ces programmes, le département a engagé 3 000 enseignants à plein temps, 5 000 instructeurs à mi-temps et 6 000 autres instituteurs à titres divers. L'expérience acquise dans plus de 13 000 classes suivies par quelque 350 000 élèves prouve qu'un adulte analphabète peut apprendre à lire et à écrire dans un délai de six à neuf mois.

Des mentions honorables

Ont été attribuées au (i) ***Projet Barreirnho du Mouvement d'alphabétisation brésilien MOBRAL*** pour avoir réussi à intégrer les activités d'alphabétisation dans la vie culturelle des communautés concernées. (ii) ***A la Fédération générale des femmes irakiennes*** qui a fait de l'alphabétisation un objectif prioritaire et contribué à la planification et à l'exécution de la campagne nationale d'alphabétisation de l'Irak.

■ PRIX IRAK D'ALPHABETISATION

Fondé par le gouvernement irakien, ce prix a été décerné à ***Alfalit,*** une institution péruvienne dont le personnel est constitué essentiellement de volontaires et qui déploie ses activités dans les bidonvilles et les régions rurales désavantagées. Elle a créé ses propres matériels d'enseignement et de suivi en tenant compte des différents styles de vie des élèves. Travaillant à partir de centres dont chacun compte quatre volontaires appuyés dans leur action par la communauté locale, Alfalit a organisé 117 cours d'alphabétisation et a appris, entre 1979 et 1982, à 9 957 personnes à lire et à écrire.

Des mentions honorables

Ont été attribuées au : (i) ***Village Education Resource Centre du Bangladesh*** qui encourage la participation au développement rural et a réussi à mettre en œuvre un programme qui favorise l'articulation de l'enseignement scolaire et extra-scolaire. (ii) ***L'Agence de l'Etat de Kano pour l'éducation populaire au Nigéria.*** En 1981, le programme d'alphabétisation fondamentale de l'Agence a touché près de 100 000 personnes et a donné une impulsion bénéfique à la campagne nationale d'alphabétisation lancée en 1982.

Bureau de la Rédaction :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Toute la correspondance concernant la Rédaction doit être adressée au Rédacteur en Chef.

BRODARD GRAPHIQUE COULOMMIERS - Dépôt légal C 1 - Février 1984 - IMPRIME EN FRANCE (Printed in France) - Commission paritaire N° 27 253 - Diffusé par les N M P P
PHOTOCOMPOSITION-PHOTOGRAVURE CHRISTIAN PAGNOUD - 6/8, rue des Epinettes - 75017 PARIS



Appel
du Directeur Général de l'Unesco

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs — une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la Solidarité ne se décrète pas : elle se vit.

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du **Courrier de l'Unesco.**

Vous qui êtes lecteur du **Courrier de l'Unesco**, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous et auquel le **Courrier de l'Unesco** peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du **Courrier de l'Unesco** le Courrier de la Solidarité.

A. M. M'Bow

Amadou-Mahtar M'Bow

Faites participer votre entourage à l'aide de ce deuxième bulletin-réponse

Amis à travers le Monde

En réponse à l'appel "Amis à travers le monde", j'offre un ou plusieurs abonnements d'un an au Courrier de l'Unesco à un ou plusieurs amis que je ne connais pas encore.

Tarif spécialement consenti pour cette campagne de solidarité

- ☐ 1 abonnement d'un an : **48 FF**
- ☐ 2 abonnements d'un an : **96 FF**
- ☐ 3 abonnements d'un an : **144 FF**
- ☐ 4 abonnements d'un an : **192 FF**
- ☐ 5 abonnements d'un an : **240 FF**
- ☐ 10 abonnements d'un an : **480 FF**
- ☐ 20 abonnements d'un an : **960 FF**

Le choix des langues est limité pour cette campagne aux 4 éditions publiées au siège à Paris.

(nombre d'abonnements)

- ☐ **Français** X ____________
- ☐ **Anglais** X ____________
- ☐ **Espagnol** X ____________
- ☐ **Arabe** X ____________

Remplir en majuscule

Mon NOM PRENOM

Mon ADRESSE

CODE POSTAL VILLE

PAYS

☐ Je ne suis pas abonné au Courrier

☐ Je suis abonné mon numéro est :

____

Veuillez préciser si, au terme de l'abonnement ou des abonnements que vous venez d'offrir, la demande de réabonnement doit vous être adressée.
☐ oui ☐ non

aucune suite ne sera donnée aux demandes non accompagnées du paiement correspondant.

Je joins mon règlement en francs français (par chèque bancaire, CCP Paris 12598-48F, libellé à l'ordre de la Librairie de l'Unesco) ou l'équivalent en une autre monnaie convertible ou par mandat international.
Dans les trois mois qui suivront la réception de votre don, la Fédération mondiale des associations et clubs Unesco communiquera vos coordonnées à votre ou vos futurs amis. Vous recevrez, de votre côté, leurs noms et adresses.

A retourner à

l'Unesco/Amis à travers le monde
7, place de Fontenoy
75700 Paris
France

Si vous souhaitez que votre don reste anonyme, veuillez cocher la case ci-après ☐.

PRIMART R.C. Paris 777 343 831

Publications de l'Unesco *(nouveautés)*

EDUCATION

- Les études supérieures. *Présentation comparative des régimes d'enseignement et des diplômes (2e édition)*, 511 p. 150 F
- De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences *(2e édition)*, 143 p. 45 F
- Comment s'opèrent les changements en éducation. *Réimpression*, 92 p. 16 F
- Etudes à l'étranger. *Guide trilingue des 200 000 bourses et cours dans le monde*, 1098 p. 55 F
- Reconnaissance des études et des compétences, 92 p. 18 F
- L'enseignement supérieur et le développement économique et technique en Hongrie, 209 p. 60 F

SCIENCES

- Technologies pour le développement rural 189 p. 35 F
- Progrès de la formation continue des ingénieurs, 198 p. 36 F
- Etudes de cas sur la désertification, 291 p. 120 F
- Science, technologie et développement en Asie et dans le Pacifique, 220 p. 30 F

SCIENCES SOCIALES

- Violation des droits de l'homme. Quel recours ? Quelle résistance ? 250 p. 65 F
- Déclaration universelle des droits de l'homme et réalités sud-africaines, 215 p. 50 F
- Le nouvel ordre économique international et l'administration publique, 250 p. 55 F
- Les femmes chefs de ménage dans les Caraïbes, 65 p. 25 F
- Un nouvel enjeu : la participation, 129 p. 40 F
- Etude sur la dynamique, l'évolution et les conséquences des migrations, 71 p. 15 F
- L'utilisation des données dans l'enseignement des sciences sociales, 47 p. 12 F

CULTURE

- Tachkent a deux mille ans, 99 p. 90 F

INFORMATION

- Le droit à la communication, 61 p. 12 F
- Livres et documents d'archives : sauvegarde et conservation,89 p. 30 F
- Index translationum *Vol. 31*, 1122 p. 320 F
- Le développement des systèmes et des services de bibliothèques publiques, 208 p. 50 F
- Annuaire statistique 1983, 1064 p. 300 F

FRANCE : En vente dans les Librairies universitaires ou à la Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris et par correspondance en joignant votre règlement par chèque bancaire, mandat ou CCP 3 volets Paris 12598-48 F libellé à l'ordre de la Librairie de l'Unesco.

AUTRES PAYS : Consulter notre agent de vente.

Pour vous abonner ou vous réabonner
et commander d'autres publications de l'Unesco

Vous pouvez commander les publications de l'Unesco chez tous les libraires en vous adressant directement à l'agent général (voir liste ci-dessous). Vous pouvez vous procurer, sur simple demande, les noms des agents généraux non inclus dans la liste. Les paiements des abonnements peuvent être effectués auprès de chaque agent de vente qui est à même de communiquer le montant du prix de l'abonnement en monnaie locale.

ALBANIE. N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, Tirana. — **ALGÉRIE.** Office des Publications Universitaires (OPU), Place Centrale Ben Aknoun, Alger ; Institut Pédagogique National (IPN), 11, rue Ali Haddad, Alger. Pour les publications : ENAL, 3 Bd. Zirout Youcef, Alger. Pour les périodiques uniquement : ENAMEP, 20, rue de la Liberté, Alger. — **RÉP. FÉD. D'ALLEMAGNE.** Le Courrier de l'Unesco (allemand, anglais, français, espagnol). Mr. Herbert Baum Deutscher Unesko-Kurier Vertrieb Besaltstrasse 57 5300 BONN 3. Autres publications : S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 Germering/München. Pour les cartes scientifiques seulement: Geo Center Postfach 800830 Stuttgart 80 — **RÉP. DÉM. ALLEMANDE.** Buchhaus Leipzig, Postfach, 140, Leipzig. Internationale Buchhandlungen, en R.D.A. — **ARGENTINE.** Libreria El Correo de la Unesco EDILYR S.R.L. Tucumán 1685 1050 Buenos Aires. — **AUTRICHE.** Buchhandlung Gerold and Co Graben 31 A-1011 Wien. — **BELGIQUE.** Ag. pour les publications de l'Unesco et pour l'édition française du "Courrier" : Jean de Lannoy, 202, Avenue du Roi, 1060 Bruxelles, CCP 000-0070823-13. Edition néerlandaise seulement : N.V. Handelmaatschappij Keesing, Keesinglaan 2-18,21000 Deurne-Antwerpen. — **RÉP. POP. DU BÉNIN.** Librairie nationale, B.P. 294. Porto Novo ; Ets Koudjo G. Joseph, B.P. 1530 Cotonou. — **BRÉSIL.** Fundaçao Getúlio Vargas, Editora-Divisao de Vendas, Caixa Postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo, 188 Rio de Janeiro RJ — **BULGARIE.** Hemus, Kantora Literatura, bd Rousky 6, Sofia. — **CAMEROUN.** Le secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. N° 1600, Yaoundé. — **CANADA.** Editions Renouf Limitée, 2182, rue Ste. Catherine Ouest, Montréal, Que H3H IM7. — **CHILI.** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, casilla 10220, Maria Luisa Santander 0447, Santiago. — **CHINE.** China National Publications Import and Export Corporation, P.O. Box 88, Beijing. — **COLOMBIE.** Instituto Colombiano de Cultura, Carrera 3A n° 18/24 Bogota ; El Ancora Editores, Carrera 6a N° 54-58 (101), Apartado 035832, Bogota. — **COMORES.** Librairie Masiwa 4, rue Ahmed Djoumoi, B.P. 124, Moroni. — **RÉP. POP. DU CONGO.** Librairie populaire B.P. 577 Brazzaville ; Commission nationale congolaise pour l'Unesco, B.P. 493, Brazzaville — **CÔTE-D'IVOIRE.** Librairies des Presses Unesco, Commission Nationale Ivoirienne pour l'Unesco, B.P. 2871, Abidjan. — **DANEMARK.** Munksgaard export and subscription service 35 Norre Sogade 1370 Copenhague K. — **ÉGYPTE (RÉP. ARABE D').** National Centre for Unesco Publications, N° 1, Talaat Harb Street, Tahrir Square, Le Caire. — **ESPAGNE.** MUNDI-PRENSA Libros S.A., Castelló 37, Madrid 1, Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Viscaya) DONAIRE, Aptdo de Correos 341, La Coruna ; Libreria Al- Andalus, Roldana, 1 y 3, Sevilla 4. Libreria CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7. — **ÉTATS-UNIS.** Unipub, 205 East 42nd Street, New York, N.Y., 10017 ; livres et périodiques : Box 433, Murray Hill Station, New York, N. Y. 10157. — **FINLANDE.** Akateeminen Kiirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 Helsinki. Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvaraan Kuja 2, 01640 Vantaa 64 — **FRANCE.** Librairie Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris. C.C.P. 12.598.48. — **GABON.** Librairie Hachette, B. P. 3923, Libreville. — **GRÈCE.** Toutes librairies internationales. John Mihalopoulos & Son S.A. International Booksellers, 75 Hermou Street, P.O.B. 73, Thessaloniki. — **RÉP. POP. REV. DE GUINÉE.** Commission nationale guinéenne pour l'Unesco, B.P. 964, Conakry. — **HAÏTI.** Librairie A la Caravelle, 26, rue Roux, B.P. 111, Port-au-Prince. — **HAUTE-VOLTA.** Lib. Attie B.P. 64, Ouagadougou. — Librairie Catholique « Jeunesse d'Afrique ». Ouagadougou. — **HONGRIE.** Akadémiai Konyvesbolt, Váci U.22, Budapest V., A.K.V. Könyvtárosok Boltja. Népkoztasasag utja 16, Budapest VI. — **INDE.** Orient Longman Ltd. : Kamani Marg. Ballard Estate. Bombay 400 038 ; 17 Chittaranjan Avenue, Calcutta 13 ; 36a Anna Salai, Mount Road, Madras 2. 5-9-41/1 Bashir Bagh, Hyderabad 500001 (AP), 1, 80/1 Mahatma Gandhi Road, Bangalore- 560001, 3-5-820 Hyderguda, Hyderabad-500001. Publications Unit, Ministry of Education and Culture, Ex. AFO Hutments, Dr. Rajendra Prasad Road, Nouvelle-Delhi-110001 ; Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, Calcutta 700016 ; Scindia House, Nouvelle-Delhi 110001. — **IRAN.** Commission nationale iranienne pour l'Unesco, Seyed Jamal Eddin Assad Abadi Av., 64th Street, Bonyad Building, P.O. Box 1533, Teheran ; Kharazmie Publishing and Distribution Co. 28 Vessal Shirazi St. Enghélab Avenue, P.O. Box 314/1486, Téhéran. — **IRLANDE.** The Educational Co. of Ir. Ltd., Ballymount Road Walkinstown, Dublin 12. — **ISRAËL.** A.B.C. Bookstore Ltd, P.O. Box 1283, 71 Allenby Road, Tel Aviv 61000. — **ITALIE.** Licosa (Libreria Commissionaria Sansoni, S.p.A.) via Lamarmora, 45, Casella Postale 552, 50121 Florence ; Agent non-exclusif de vente : F.A.O. Bookshop, Via delle Terme di Caracalla, 00100 Rome. — **JAPON.** Eastern Book Service Shuhwa Toranomon 3 Bldg, 23-6 Toranomon 3-chome, Minato-ku, Tokyo 105 — **LIBAN.** Librairie Antione, A. Neufal et frères ; B.P. 656, Beyrouth. — **LUXEMBOURG.** Librairie Paul Bruck, 22, Grande-Rue, Luxembourg. — **MADAGASCAR.** Toutes les publications : Commission nationale de la Rép. dém. de Madagascar pour l'Unesco, Ministère de l'Education nationale, Tananarive. — **MALAISIE.** University of Malaya Co-operative Bookshop, Kuala Lumpur 22- 11 — **MALI.** Librairie populaire du Mali, B.P. 28, Bamako. — **MAROC.** Librairie « Aux belles images », 282, avenue Mohammed-V, Rabat, C.C.P. 68-74. « Courrier de l'Unesco » pour les membres du corps enseignant : Commission nationale marocaine pour l'Unesco 19, rue Oqba, B.P. 420, Agdal, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MARTINIQUE.** Librairie « Au Boul' Mich », 1, rue Perrinon, et 66, av. du Parquet, 972, Fort-de-France. — **MAURICE.** Nalanda Co. Ltd., 30, Bourbon Street, Port-Louis. — **MEXIQUE.** Libreria El Correo de la Unesco, Actipán 66, Colonia del Valle, Mexico 12 DF. — **MONACO.** British Library, 30, boulevard des Moulins, Monte-Carlo. — MOZAMBIQUE. Instituto Nacional do livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921 r/c e 1• andar, Maputo. —**NIGER.** Librairie Mauclert, B.P. 868, Niamey. — **NORVÈGE.** Toutes les publications : Johan Grundt Tanum (Booksellers), Karl Johans gate 41/43, Oslo 1. Pour le « Courrier » seulement : A.S. Narvesens Litteraturjeneste, Box 6125 Oslo 6. Universitets Bokhandelen, Universitetssentret, P.D.B. 307, Blindern. Oslo 3. — **PAKISTAN.** Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-i-azam, Box 729 Lahore 3. — **PARAGUAY.** Agencia de diarios y revistas, Sra. Nelly de Garcia Astillero, Pte. Franco N° 580 Asunción. — **PAYS-BAS.** Pour les périodiques seulement : D & N — FAXON B.V., P.O. Box 197, 1 000 AD Amsterdam. Pour les publications seulement : Keesing Boeken B.V., Postbus 1118, 1000 B C Amsterdam. — **PEROU.** Libreria Studium, Plaza Francia 1164. Apartado 2139, Lima. — **POLOGNE.** ORPAN-Import. Palac Kultury, 00-901 Varsovie, Ars-Polona-Ruch, Krakowskie- Przedmiescie N° 7, 00-068 Varsovie. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda. Livraria Portugal, rua do Carmo, 70, Lisbonne. — **ROUMANIE.** ILEXIM, Export-Import, 3 Calea "13 Decembrie", P.O. Box 1-136/1-137, Bucarest. — **ROYAUME-UNI.** H.M. Stationery Office P.O. Box 276, London S.W.8. 5 DT ; Mc Carta Ltd., 122 Kings Cross Road, Londres WCIX, 9 DS — **SÉNÉGAL.** La Maison du Livre, 13, av. Roume, B.P. 20-60, Dakar, Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar, Librairie « Le Sénégal » B.P. 1954, Dakar. — **SEYCHELLES.** New Service Ltd., Kingsgate House, P.O. Box 131, Mahé; National Bookshop, P.O. Box 48, Mahé. — **SUÈDE.** Toutes les publications : A/B C.E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Regeringsgatan, 12, Box 16356, 103-27 Stockholm, 16. Pour le « Courrier » seulement : Svenska FN- Forbundet, Skolgrand 2, Box 150-50, S-10465 Stockholm- Postgiro 184692. — **SUISSE.** Toutes publications. Europa Verlag, 5, Ramistrasse, Zurich, C.C.P. 80-23383. Librairie Payot, 6, Rue Grenus, 1211, Genève 11. C.C.P. : 12.236. Librairie Payot aussi à Lausanne, Bâle, Berne, Vevey, Montreux, Neuchâtel et Zurich. — **SYRIE.** Librairie Sayegh Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas. — **TCHAD.** Librairie Abssounout, 24, av. Charles de Gaulle, B.P.388, N'Djamena. — **TCHÉCOSLOVAQUIE.** S.N.T.L., Spalena 51, Prague 1 (Exposition permanente) ; Zahracini Literatura, 11 Soukenicka, Prague 1. Pour la Slovaquie seulement : Alfa Verlag Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31 Bratislava. — **TOGO.** Librairie Evangélique, B.P. 1164, Lomé, Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, Lomé, Librairie Moderne, B.P. 777, Lomé. — **TRINIDAD ET TOBAGO.** Commission Nationale pour l'Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, Trinidad, W.I. — **TUNISIE.** Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, Tunis. — **TURQUIE.** Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi, N° 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istambul. — **U.R.S.S.** Mejdunarodnaya Kniga, Moscou, G-200 — **URUGUAY.** Edilyr Uruguaya, S.A. Libreria Losada, Maldonado, 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **YOUGOSLAVIE.** Mladost, Ilica 30/11, Zagreb ; Cankarjeva Zalozba, Zopitarjeva 2, Lubljana ; Nolit, Terazije 27/11, Belgrade. — **RÉP. DU ZAIRE.** La librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, Kinshasa. Commission nationale de la Rép. du Zaire pour l'Unesco, Ministère de l'Education nationale, Kinshasa.



Photo François Roy © *Le Droit*, Ottawa

La Journée internationale de l'alphabétisation

Ces peintures, exposées dans un parc d'Ottawa, le 8 septembre 1983, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, expriment les sentiments d'un groupe de Canadiens sur leur handicap : l'analphabétisme. Tous ces artistes participent aux cours de l'ALSO, un organisme installé à Ottawa et qui vient en aide aux analphabètes. Le 8 septembre a été proclamé Journée internationale de l'alphabétisation par la Conférence générale de l'Unesco en 1966, comme un moyen de faire prendre conscience à la communauté internationale du problème de l'analphabétisme, de sa nature et de ses conséquences sociales. Cette Journée est célébrée chaque année dans le monde entier pour faire connaître les mesures qu'adopte chaque pays dans la lutte pour promouvoir l'alphabétisation à l'échelle mondiale.